

Міністерство освіти і науки України
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
Факультет іноземної філології

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ

Науковий журнал

№ 13

Луцьк
2020

УДК 81'33 (062.552)

ББК 81.1я 54

А 43

Рекомендовано до друку Вченою радою Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (протокол № 3 від 28 лютого 2020 р.)

Редакційна колегія

Макарук Лариса Леонідівна, доктор філологічних наук, доцент, декан факультету іноземної філології, професор кафедри прикладної лінгвістики, Волинський національний університет імені Лесі Українки (головний редактор);

Бєлєхова Лариса Іванівна, доктор філологічних наук, професор кафедри англійської мови та методики її викладання, Херсонський державний університет;

Бєхта Іван Антонович, доктор філологічних наук, професор, професор кафедри англійської філології, Львівський національний університет імені Івана Франка;

Біскуп Ірина Павлівна, доктор філологічних наук, професор, професор, завідувач кафедри прикладної лінгвістики, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Кійко Юрій Євгенович, доктор філологічних наук, професор, доцент кафедри германського, загального і порівняльного мовознавства, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича;

Коляда Єліна Калениківна, кандидат філологічних наук, професор, завідувач кафедри практики англійської мови, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Пасик Людмила Адамівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Ущина Валентина Антонівна, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри англійської філології, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Алла Товарес, доктор філософії з лінгвістики, доцент, Університет Говард, США;

др. Йолита Урбанавичене, старший науковий співробітник Центру досліджень стандартної мови, Інститут литовської мови, м. Вільнюс, Литовська Республіка.

Журнал є науковим фаховим виданням України, у якому публікують результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора чи кандидата наук (див. додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 16 травня 2016 р. № 515).

А 43 **Актуальні питання іноземної філології** : наук. журн. / [редкол. : І. П. Біскуп (гол. ред.) та ін.]. – Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2020. – № 13. – 176 с.

Науковий журнал містить статті, які досліджують актуальні питання сучасної іноземної філології (дискурсознавства, лексичної семантики, лінгвокультурології, літературознавства, термінознавства, лінгвістики тексту, лексикології, когнітивної, комунікативної та прикладної лінгвістики).

Для науковців, викладачів, аспірантів і студентів факультетів іноземних мов вищих навчальних закладів й академічних установ.

This journal is a scientific periodical of the Foreign Philology Institute of the Lesya Ukrainka Eastern European National University. It includes the articles which are related to current issues of modern linguistics (discourse studies, semantics, language and culture studies, terminology, text studies, lexicology, cognitive, communicative and applied linguistics).

The target audience is scientists, teachers, postgraduates and students of the foreign philology faculties of higher educational establishments and academic institutions.

УДК 81'33(062.552)

ББК 81.1я54

© Линник Ю. М. (обкладинка), 2020

© Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2020

ЗМІСТ

Андрієвська Вікторія

Концептуальний аналіз індивідуально-авторської картини світу
у франкомовному пісенному дискурсі..... 5

Баклаженко Юлія

Лінгвістичні передумови навчання англійського професійно
орієнтованого писемного мовлення в закладах вищої освіти..... 10

Біскуб Ірина, Данильчук Анна

Освіта та глобалізація: сучасні тенденції вивчення англійської мови
в Європейському Союзі..... 17

Біскуб Ірина, Данильчук Анна

Філософія та політика в критичному аналізі дискурсу
Нобелівської лекції Бертрана Расселла..... 21

Бондар Тетяна, Рудая Тетяна

Концептосфери української та американської молоді..... 28

Бондарчук Олена, Лисецька Наталія

Концептуальний переклад: до питання трансферу культурно маркованих
текстових елементів (німецька та українська мови)..... 33

Бурка Наталія

Обґрунтування меж підліткового віку для лінгво-когнітивних досліджень..... 39

Verhun Larysa

Peculiarities of translation of new English
digital education terminology into Ukrainian..... 45

Ковальчук Людмила

Політопікальність як фактор реконтекстуалізації предмета думки мовця..... 51

Козак Софія

Фрейм «ПОЧУТТЯ» в художньому дискурсі
(на матеріалі творчості австрійського письменника С. Цвейга)..... 58

Коляда Еліна, Шнайдер Анастасія

Реалізація комунікативних стратегій негативної ввічливості
в британському й американському політичному дискурсі..... 63

Корнева Зоя

Актуалізація англомовних прикметників на позначення
мисленевих категорій та особливості їх відтворення українською мовою..... 69

Kotys Olena

Challenges of teaching IELTS reading to Ukrainian adult learners..... 77

Лавриненко Олександр

Функціональні зв'язки між мовними знаннями та психологічними
якостями особистості в процесі мовленнєво-мисленнєвої діяльності..... 84

Лесик Ірина

Прізвиська як вербальна репрезентація іміджу політика..... 90

Линник Юрій

Використання платформи Google Classroom
для організації уроку інформатики..... 96

Лоцицька Марія

Особливості гендерно маркованих фразеологізмів із маскулінними
антропометричними компонентами в німецькій мові..... 105

Макарук Лариса

- Функціонування діакритичних, математичних та типографічних знаків
у сучасному англомовному масмедійному комунікативному просторі..... 111

Малімон Леся, Лепка Діана

- Хештеги на позначення дистанційного навчання:
лексико-семантичний та функціональний аспекти..... 118

Небелюк Леся

- Концептуальна метонімія як основа евфемізмів
американського англомовного політичного дискурсу..... 124

Semeniuk Antonina, Yezerska Iryna

- Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders..... 129

Світліковська Олена

- Вербалізатори концепту «VALUES» в американській лінгвокультурі
(на матеріалі масмедійних текстів)..... 134

Слащук Алла

- Знаковість як невід’ємний елемент жанру англійської літературної казки..... 142

Станіслав Ольга, Бритвін Дмитро

- Розвиток орфографіки, графостилістики і франкофонії в Україні (Нарис життя
й діяльності. До 75-річчя з дня народження професора Крючкова Г. Г.)..... 147

Тараненко Лариса, Шестопал Єлизавета

- Лінгвальні особливості вживання прецедентних імен
у сучасній англомовній літературі..... 151

Тригуб Галина, Хникіна Оксана

- Основні принципи та труднощі запровадження інклюзивної освіти
у вищих навчальних закладах України..... 157

Шегедин Наталія

- Семантика та стилістичні функції прикметників жовтого кольору
в латинській мові (на матеріалі творів августівського періоду)..... 165

Відомості про авторів.....171

.

DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2020-13-1>

УДК 811.133.1:[801.82:784]

Андрієвська Вікторія

КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ІНДИВІДУАЛЬНО-АВТОРСЬКОЇ КАРТИНИ СВІТУ У ФРАНКОМОВНОМУ ПІСЕННОМУ ДИСКУРСІ

У статті досліджено індивідуально-авторську картину світу сучасного франкомовного пісенного дискурсу, здійснено його концептуальний аналіз крізь призму текстових концептів, які кодують художньо-авторську ідею твору. Використано методику концептуального аналізу художнього твору та методику дослідження текстових концептів, їх ієрархічної структури, а також методи словникових дефініцій, стилістичного, лексико-граматичного, контекстуально-ситуативного та інтерпретаційного аналізу. Визначено ключовий текстовий концепт художнього простору композиції «Respire»; простежено його розгортання у трьох темпоральних вимірах, представлених у концептуальному просторі франкомовного пісенного дискурсу, проаналізовано лексико-семантичні та стилістичні засоби вербалізації текстових концептів твору, встановлено метафоричні й прагматичні властивості текстових концептів обраної композиції. Семантико-когнітивний аналіз ілюстративного матеріалу надав можливість виокремити ключовий текстовий концепт художнього простору ВТРАЧЕНИЙ РАЙ, який у концептуальній ієрархії текстових концептів визначено як мегаконцепт і який розгортається в тексті пісенного твору в трьох темпоральних вимірах: МИНУЛЕ, ТЕПЕРІШНЄ, МАЙБУТНЄ, – які виступають мезоконцептами твору. Часові простори МИНУЛЕ та МАЙБУТНЄ представлені експліцитно, вимір ТЕПЕРІШНЄ виражено імпліцитно за принципом дзеркального відображення минулого. У структурі мезоконцепту МИНУЛЕ виокремлено мегаконцепти ЖИТТЯ та РАЙ із такими відповідними ката концептами, як: ГАРМОНІЯ й ПРИРОДА. Концепт ТЕПЕРІШНЄ представлено в мегаконцепті ЗНИЩЕННЯ та катаконцептами НАСИЛЛЯ й ПОНЕВОЛЕННЯ. Концептуальними складниками мезоконцепту ТЕПЕРІШНЄ виступають емотивні концепти ПЕСИМІЗМ і НЕВПЕВНЕНІСТЬ, а мезоконцепт МАЙБУТНЄ реалізується в художньому просторі твору в мегаконцепті СМЕРТЬ та відповідних катаконцептах ФІЗИЧНІ ВАДИ й ГОЛОД. Семантико-когнітивний аспект дослідження також дав змогу простежити лінгвальне вираження ключових концептів авторської картини світу, встановити концептуальні рівності *début = paradis* та *rien = bien*, а також виокремити ключову метафору твору ЖИТТЯ ЯК ГНІЙНА ЯМА.

Ключові слова: концепт, текстовий концепт, художній простір, індивідуально-авторська картина світу, франкомовний пісенний дискурс.

Вступ. Відповідно до когнітивної парадигми художній текст осмислюється як складний знак, що виражає знання письменника про дійсність, утілені в його творі у вигляді індивідуально-авторської картини світу [3, с. 24]. Індивідуальні образно-художні концепти проявляються передусім у результатах естетичної мовленнєвої діяльності, тобто у художніх текстах, де фігурують як одиниці індивідуальної свідомості автора й складові частини його концептуальної системи [2].

Звернення сучасних лінгвістичних розвідок до дослідження текстів малої форми визначається компресією їхніх художніх смислів та їх максимальним образним насиченням [8]. Так, пісенний текст повною мірою репрезентує художню картину світу як результат діяльності авторської свідомості, непрямого відображення дійсності, подекуди девіативного чи аномального [1, с. 5]. Виокремлення ключових когнітивних конструктів (метафор, алюзій, асоціацій), навколо яких формується художній простір музичної композиції, дає змогу тлумачити головні смисли твору й ідейний задум автора.

Однак місце пісенного жанру в культурно-естетичному аспекті не є однозначним. Адже «стилістично пісенний текст маніфестує дві основні тенденції: тяжіння до повсякденної мови та протилежну – тяжіння до стилю «серйозної» поезії. Оскільки пісенний текст інкорпорує як риси розмовно-повсякденного стилю, так і риси поетичного мовлення – епітет, порівняння і метафору, можна стверджувати, що зі стилістичної точки зору пісенний текст є неоднорідним» [8, с. 220]. Проте ми вбачаємо в пісенному творі живу структуру, яка виявляє найвищу здатність гнучко й швидко реагувати на всі зміни, віяння, тенденції, що відбуваються в національній культурі, суспільстві та світовій спільноті загалом, що й визначає **актуальність** нашого дослідження [8, с. 221].

У цьому контексті лінгвістичний інтерес становить композиція «Respire» французького гурту Mickey 3D, творчість якого має винятково соціальне спрямування. Однією з гострих тем сучасності, якої стосується їхня композиція, є тема екологічної ситуації у світі. Це питання є

надзвичайно актуальним у наш час, адже в період масового забруднення повітря, води, землі, безмірного використання природних ресурсів, проблема ймовірності продовження людського роду постає дедалі гостріше. Екологи та активісти вдаються до різноманітних засобів і заходів аби привернути увагу громадськості. Учасники гурту вирішили це зробити власним способом. У тексті пісні полярними представлено картини з минулого та майбутнього, автори не применшують згубних наслідків байдужої людської поведінки й уникають евфемізмів. Натомість їм вдається сконструювати чітко окреслену метафоричну площину, аналіз якої «надає можливість виявити потенціал метафори як ментального процесу при сприйнятті і репрезентації людиною фрагментів світу» [7] та викликати неоднозначність в емоційному сприйнятті тексту слухачем. Останнє можливе завдяки принципу дії когнітивного дисонансу, який визначається як «феномен психологічного незбігу між когнітивними елементами системи знань індивіда, так і власне той психологічний стан дискомфорту, у якому перебуває індивід, переживаючи цю когнітивну суперечність, ідейну суперечливість у людини від побаченого чи почутого» [4, с. 21].

Мета – дослідження індивідуально-авторської картини світу сучасного франкомовного пісенного дискурсу крізь призму текстових концептів, які кодують художньо-авторську ідею. Досягнення мети зумовлює виконання таких **завдань**: визначити ключовий текстовий концепт художнього простору композиції *Respire*; простежити його розгортання в трьох темпоральних вимірах, представлених у концептуальному просторі франкомовного пісенного дискурсу, установити ієрархічні зв'язки текстових концептів твору; проаналізувати лексико-семантичні та стилістичні засоби вербалізації текстових концептів твору, виявити метафоричні й лінгвопрагматичні властивості концептуального простору обраної композиції.

Методи та методики дослідження. Концептуальний простір художнього твору інтегрує найважливіші поняття, що слугують реалізації авторських цілей й задуму. Для його дослідження було використано методику концептуального аналізу художнього тексту Л. Г. Бабенко, яка передбачає: а) виявлення набору ключових слів тексту; б) визначення базового концепту (концептів) тексту; в) опис позначуваного ними концептуального простору тексту [3]. Оскільки сутність концептуального аналізу в аспекті його застосування до художнього твору полягає у визначенні та репрезентації змісту його основних смислів, ефективною нам видається методика дослідження текстових концептів О. М. Кагановської, яка наголошує на імпліцитному характері текстових концептів, «зумовленому знаковими властивостями тексту як імені, тобто його кодованим характером» [6, с. 16] та пропонує «розглядати текстові концепти як підпорядковані вершинному текстовому концепту, а саме – мегаконцепту, і відповідно до зниження ступеня узагальненості визначати їх як мезоконцепти, макроконцепти та катаконцепти» [6]. Крім того, у дослідженні застосовано метод словникових дефініцій задля виокремлення спільних семантичних значень лексичних одиниць тексту, методи стилістичного, лексико-граматичного, контекстуально-ситуативного та інтерпретаційного аналізу для виявлення додаткових поняттєво-ціннісних ознак значимих концептів пісенного твору та встановлення концептотвірної ролі лінгвальних засобів у розгортанні текстових концептів художнього простору.

Результати та дискусії. Музична композиція «*Respire*» вирізняється своєю оповіддю, яка ведеться від першої особи. Оповідач утілює в собі загалом людство майбутнього, для якого наше теперішнє є минулим. Звертаючись до дитини, він розповідає їй ретроспективно історію людства: «*Approche-toi petit, écoute-moi gamin, / Je vais te raconter l'histoire de l'être humain*» (10). Категорія адресатності виражена прямим звертанням через дієслівні форми у наказовому способі та займенник *te (toi)*. Адресатом свого висловлювання автор обирає малюка зумисне, адже діти – наше майбутнє й надія. Проте у цьому разі прагматична інтенція висловлювання оповідача дещо інша – розповісти про той час, коли людини ще не було на землі, вибачитися за те, що нове покоління його ніколи не зможе пізнати.

Загалом історія людства представлена в пісенному творі трьома темпоральними вимірами: МИНУЛЕ, ТЕПЕРІШНЄ та МАЙБУТНЄ, – серед яких минуле й майбутнє виражені в тексті експліцитно, а теперішнє – імпліцитно. Наприклад, проєкція минулого віднаходить своє лінгвальне втілення в таких уривках: *La nature avançait / c'était bien / tu pouvais manger des fruits / Y avait des animaux / les oiseaux revenaient*; майбутнє представлено в таких формах: *Et tes petits-*

enfants ils n'auront plus qu'un œil / En plein milieu du front / Mais y aura plus personne pour te laver les mains (10). Теперішнє потрібно трактувати імпліцитно крізь вимір минулого за принципом дзеркального відображення: через заміну вжитих часових форм (*imparfait* → *présent*) і протилежність стверджувально-заперечних конструкцій (*affirmatif* ↔ *négatif*). Отже, осмислення теперішнього крізь призму минулого відбувається таким чином: *La nature avançait* (*passé*, експліцитне вираження) ≠ *La nature n'avance plus* (*présent*, імпліцитне вираження) або *Y avait pas de chemins* (*passé*, експліцитне вираження) ≠ *Y a des chemins* (*présent*, імпліцитне вираження).

Часовий контент минулого виражено дієслівними формами в *imparfait*, що слугує для опису подій у минулому, указує на їх тривалий перебіг: «*Au début y avait rien / Au début c'était bien*» (10). Це висловлення ґрунтується на концептуальній рівності *rien* = *bien*, яка підсилена анафоричним повтором *au début* та є парадоксальною, бо приводить у дію механізм когнітивного дисонансу, адже відсутність чогось не може містити в собі позитивної конотації. Проте саме таким автор бачить життя на землі до приходу людини: її відсутність була лише на користь планеті.

Концептуального змісту в художньому просторі твору набуває репетитивний лінгвальний конструкт *au début*, який уживається для позначення виміру минулого, кращого часу на землі. Загалом вислів утілює початок існування світу, цнотливого й неторканого людиною, створює алюзію божественного раю. Концептуально-метафоричне наповнення вислову дає змогу виявити рівність *début* = *paradis*, яка актуалізація концепту РАЙ у творі.

Додаткові властивості виявленої рівності віднаходимо в іншому фрагменті пісні: *La nature avançait / y avait pas de chemins* (6). Дві частини фрази є структурними складниками причинно-наслідкових зв'язків. Перша можлива за існування іншої: природа квітла, адже не було дорожніх сполучень. В іншому разі перший структурний елемент був би неможливим. У цьому прикладі ілюстративного матеріалу втіленням незайманого раю є природа, виражена іменником *la nature*. Дієслово *avancer* (= *aller, se porter en avant* [9]), що має значення руху вперед, розвитку та розквіту, указує на позитивний хід речей у світі без людини. Укотре заперечний елемент у структурі розповідного речення містить позитивну конотацію та уможливлює тотожність *pas de chemins* = *bien*.

Позитивний конотат у представленні минулого пов'язаний також із присутністю представників фауни: «*Y avait des animaux partout dans la forêt, / Au début du printemps, les oiseaux revenaient*» (10), а також із гармонією людини з природою, захопленням її чистотою, блаженством і відчуттям безтурботності людини В такому світі: «*Tu leur raconteras l'époque où tu pouvais / Manger des fruits dans l'herbe allongé dans les prés*» (10). Ілюстративний матеріал містить у собі обставини місця, що представляють природні локації *dans la forêt, dans l'herbe, dans les prés*, які доповнюють образ раю. Їх уживання в контексті минулої оповіді свідчить про відсутність їх існування в теперішньому. Образ весни є метафоричним. Це період, який асоціюється з поверненням птахів, із пробудженням і відродженням природи та життя загалом. Відсутність птахів навесні символізує порушення у звичному перебігу природних явищ і неможливість їх відновлення. Аналіз ілюстративного матеріалу дав підставу виокремити текстові концепти: ПРИРОДА, ГАРМОНІЯ, ЖИТТЯ. Однак уживання дієслівних форм у контексті МИНУЛОГО нівелює позитивну конотацію висловлювань, що характеризують стан речей у світі, і вказує на його відсутність у теперішньому континуумі, а відтак додає йому концептуального відтінку ВТРАЧЕНОГО й, отже, актуалізує текстовий концепт ВТРАЧЕНИЙ РАЙ.

Різкі зміни в природному середовищі відбуваються з появою людини: *Puis l'homme a débarqué avec ses gros souliers / Des coups de pieds dans la gueule pour se faire respecter* (10). Дієслівний конструкт *débarquer* (= *arriver*) має значення небажаного приходу, раптової появи когось, кого не запрошували. Вислів *avec ses gros souliers* має метафоричне значення й виражає варварський та завойовницький характер такого візиту з деструктивними наслідками й метою знищення. Ілюстративний матеріал містить вислови, що означають фізичне насилля (*des coups de pieds* = *attaque physique avec le pied* [9]) та примусу, нав'язування (*se faire respecter* = *imposer une attitude de respect à autrui par son autorité* [9]). Результат таких дій людини над природою викладено в такому прикладі: *Et tous les éléments se sont vus maîtrisés* (10). Дієслово *maîtriser* (= *se rendre maître de qqch par la contrainte physique* [9]) вербалізує концептуальне значення

поневолення, оволодіння із застосуванням фізичної сили. Отже, зазначені лексичні одиниці актуалізують у тексті концепт НАСИЛЛЯ, що характеризує прихід людини та її вчинки, стан речей у теперішньому часовому просторі.

Текстовий концепт ЗНИЩЕННЯ розгортається в такому уривку: *Des routes à sens unique il s'est mis à tracer / Les flèches dans la plaine se sont multipliées* (10), де йдеться про негативний вплив на природу діяльності людини, пов'язаної з облаштуванням міст й доріг. Адже будь-яка конструкція передбачає знищення природної локації, винищення лісів, а, як наслідок – загибель їхніх флори та фауни. Забруднення навколишнього середовища і його масштабність також гостро відображено в тексті: *On a même commencé à polluer les déserts* (10). Прислівник *même* підсилює парадоксальність ситуації, а також додає емотивності висловлюванню, виражаючи обурення оповідача. Наслідки людської діяльності поклали край існуванню всього живого: *En deux temps trois mouvements l'histoire était pliée* (10). Дієслово *plié* вжито в пасивній формі та має значення завершення, кінця життя, а часовий маркер *en deux temps trois mouvements* (= *très rapidement* [9]) указує на надзвичайно короткий термін виконання дії. Отже, лінгвальні засоби у фрагментах музичної композиції вербалізують концепти НАСИЛЛЯ, ПОНЕВОЛЕННЯ, ЗНИЩЕННЯ.

Актуалізацію концепту НЕВПЕВНЕНІСТЬ простежуємо в такому прикладі: *C'est pas joli joli, et j'connais pas la fin* (10). Лексема *fin* символізує майбутнє, кінець історії оповідача, та в поєднанні з дієслівним конструктом *connaître* (= знати), ужитому в заперечній формі, виражає невпевненість у майбутньому. На перший погляд, такі сумніви могли би вказувати на оптимістичні настрої та можливість позитивних змін, однак вони спростовуються в наступному тексті: *C'est pas demain la veille qu'on fera marche arrière*, або *Il faut que tu respires, c'est demain que tout empire* (10). *Неможливість* позитивних змін у майбутньому передано через заперечення вислову *faire marche arrière* (= *effectue un mouvement inverse à celui de départ, donc symboliquement que l'on renonce à poursuivre ce que l'on avait commencé* [9]), що має значення повернення до початкового стану, а отже, відмови від розпочатих дій, а також дієсловом *empirer* (= *devenir pire* [9]), яке містить негативну конотацію та несе значення зміни на гірше. Аналіз уривку ілюстративного матеріалу дав підставу виокремити текстовий концепт ПЕСИМІЗМ, який утілює бачення людей майбутнього.

Автор тексту жорсткий у висловах і проектуванні виміру МАЙБУТНЄ, але саме в такий спосіб він намагається застерегти наше покоління та спробувати змінити ситуацію на краще, розповідаючи про чудову планету, землю, про втрачений рай, якого не повернути. До свого юного адресата він звертається так: *T'es pas né dans un chou mais plutôt dans un trou* (10). Вислів *être né dans un chou* (= народитися в капусті) у заперечній конструкції розвіює дитячі ілюзії про те, як народжуються діти. Натомість автор указує на діру (*dans un trou*). У розмовній мові лексема *trou* може набувати таких значень: 1) відсутність, порожнеча (*trou* = *lacune, manque, vide* [9]); 2) простір перебільшено малого розміру (*trou* = *lieu dont on veut indiquer la petitesse d'une manière exagérée* [9]); або ж місце ув'язнення порушників правил (*trou* = *cachot où sont détenus les prisonniers punis d'infractions aux règles* [9]). Загалом, місце народження сучасного покоління в тексті визначено як простір малого розміру, замкнений, порожній, призначений для покарання зловмисників. Концептуально пара лексем *chou* і *trou* становить опозицію, яка актуалізує в тексті антиконцепти РАЙ ≠ ПЕКЛО.

Майбутнє покоління він уявляє із фізичними деформаціями, а саме – з одним оком посеред чола: *Et tes petits-enfants ils n'auront plus qu'un œil / En plein milieu du front* (10). Крім того, людині бракуватиме харчових продуктів, у результаті чого їй доведеться їсти листя: *D'ici quelques années on aura bouffé la feuille* (10). На граматичному рівні два висловлювання різняться. У першому використано простий майбутній час (*le futur simple*), який усе ж імплікує сумнів, можливість нереалізації дії за певних умов та передає віддалене майбутнє. У другому ж прикладі висловлювання містить дієслово в складному майбутньому часі (*le futur antérieur*), який передає дію в близькому майбутньому й виражає впевненість у її реалізації. Отже, аналіз лінгвальних засобів фрагментів ілюстративного матеріалу дав підставу виокремити текстові концепти ФІЗИЧНІ ВАДИ та ГОЛОД.

Кульмінаційною в тексті є метафора ЖИТТЯ ЯК ГНІЙНА ЯМА, представлена в такому уривку: *Qu'on remplit tous les jours comme une fosse à purin* (10). У тексті *гнійна яма*, призначена для органічних відходів, урини тощо, для всього того, що раніше було життєдіяльним, є символом деградації, припинення життєвої діяльності, що є невинним процесом, про що свідчить часовий маркер *tous les jours*. У майбутньому кінцевим результатом такого стану речей є лише СМЕРТЬ.

Висновки. Аналіз ілюстративного матеріалу надав можливість виокремити ключовий текстовий концепт художнього простору ВТРАЧЕНИЙ РАЙ, який у концептуальній ієрархії нами визначено як мегаконцепт і який розгортається в тексті пісенного твору в трьох темпоральних вимірах: МИНУЛЕ, ТЕПЕРІШНЄ, МАЙБУТНЄ, які виступають мезоконцептами твору. Часові простори МИНУЛЕ та МАЙБУТНЄ представлені експліцитно, вимір ТЕПЕРІШНЄ виражено імпліцитно за принципом дзеркального відображення минулого. У структурі мезоконцепту МИНУЛЕ виокремлено мегаконцепти ЖИТТЯ та РАЙ із відповідними катаконцептами: ГАРМОНІЯ й ПРИРОДА. Концепт ТЕПЕРІШНЄ представлено в мегаконцепті ЗНИЩЕННЯ та відповідними катаконцептами НАСИЛЛЯ й ПОНЕВОЛЕННЯ. Концептуальними складниками мезоконцепту ТЕПЕРІШНЄ виступають емотивні концепти ПЕСИМІЗМ і НЕВПЕВНЕНІСТЬ, а мезоконцепт МАЙБУТНЄ реалізується в художньому просторі твору у мегаконцепті СМЕРТЬ та відповідних катаконцептах ФІЗИЧНІ ВАДИ й ГОЛОД. Семантико-когнітивний аспект дослідження також дав змогу простежити лінгвальне вираження ключових концептів авторської картини світу, установити концептуальні рівності *début = paradis* і *rien = bien*, а також виокремити ключову метафору твору ЖИТТЯ ЯК ГНІЙНА ЯМА.

Перспективним видається дослідження концептуальних складників текстових концептів усіх рівнів та визначення їх текстотвірної ролі в художньому просторі франкомовного пісенного дискурсу.

References

1. Andriyevska, Viktoria. 2013. *Anomalniy khudozhniy svit frantsuzkoyi dramaturhiyi absurdyzmu: semantyko-kohnityvnyi i linho-prahmatychnyi aspekty*. Lutsk: Vyd. viddil SNU im. Lesi Ukrayinky.
2. Arutyunova, N. D. 1988. "Obraz (opyt kontseptualnogo analiza)". *Referentsiya i problemy tekstoobrazovaniya*. Moskva: Nauka 117–129.
3. Babenko, L. G., Kazarin, Y. V. 2003. *Lingvisticheskiy analiz khudozhestvennogo teksta. Teoriya i praktika*. Moskva: Flinta; Nauka.
4. Festinger, L. 2000. *Teoriya kohnitivnoho dissonansa*. SPb.: Rech.
5. Kaganovska, Olena. 2013. "Mozhlyvi svity i naratyv kriz pryzmu tekstovykh kontseptiv". *Naukoviy visnyk Drohobyskogo derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Ivana Franka. Ser.: Filologichni nauky (movoznavstvo)* 2: 52–57.
6. Kaganovska, Olena. 2002. *Tekstovi kontsepty khudozhnoi prozy (na materialy frantsuzkoi romanistyky seredyny XX storichchya)*. Kyiv: Vyd. KNLU.
7. MaKKormak, E. 2015. "Kognitivnaya teoriya metafory". *Teoriya metafory*. Moskva, 44–67.
8. Ryabenska, I. 2015. "Verbalizatsiya kontseptu CHAS v anhlomovnomu pisennomu seredovyschi". *Problemy vzayemodiyi mystetstva, pedahohiky ta teorii i praktyky osvity* 42: 219–227. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pvmp_2015_42_22.
9. Dictionnaire de français Larousse. <https://www.larousse.fr>.

Джерело ілюстративного матеріалу

10. Mickey 3D. 2003. *Respire*. URL: <https://www.paroles.net/mickey-3d/paroles-respire>.

Андрієвська Вікторія. Концептуальний аналіз індивідуально-авторської картини мира во французькому пісенному дискурсі. В статті досліджується індивідуально-авторська картина мира сучасного франкоязычного пісенного дискурсу, його концептуальний аналіз скрізь призму текстових концептів, які кодують художественно-авторську ідею произведення. Використовується методика концептуального аналізу художественного произведення і методика дослідження текстових концептів, їх ієрархічної структури, а також методи словарних дефініцій, стилістического, лексико-грамматического, контекстуально-ситуативного і інтерпретаційного аналізу. Визначається ключовий текстовий концепт художественного пространства в композиції «Respire»; прослідковується його розгортання в трьох темпоральних вимірах, представлених в концептуальному пространстві франкоязычного пісенного дискурсу, аналізуються лексико-семантическіє і стилістическіє засади вербалізації текстових концептів произведення, встановлюються метафорическіє і прагматическіє властивості текстових концептів вибраної композиції. Семантико-когнітивний аналіз ілюстративного матеріалу надає можливість виділити ключовий текстовий концепт художественного пространства ПОТЕРЯНИЙ РАЙ, який в концептуальній ієрархії текстових концептів визначається як

мегаконцепт і розворається в тексті песенного произведения в трьох темпоральних измерениях: ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ, БУДУЩЕЕ, которые выступают мезоконцептами произведения. Временные пространства ПРОШЛОЕ и БУДУЩЕЕ представлены эксплицитно, измерение НАСТОЯЩЕЕ выражено имплицитно по принципу зеркального отражения прошлого. В структуре мезоконцепта ПРОШЛОЕ выделяются мегаконцепты ЖИЗНЬ и РАЙ с соответствующими катаконцептами: ГАРМОНИЯ и ПРИРОДА. Концепт НАСТОЯЩЕЕ представлен в мегаконцепте УНИЧТОЖЕНИЕ и катаконцептами НАСИЛИЯ и ПОРАБОЩЕНИЯ. Концептуальными составляющими мезоконцепту НАСТОЯЩЕЕ выступают эмотивные концепты ПЕССИМИЗМ и НЕУВЕРЕННОСТЬ, а мезоконцепт БУДУЩЕЕ реализуется в художественном пространстве произведения в мегаконцепте СМЕРТЬ и соответствующих катаконцептах ФИЗИЧЕСКИЕ НЕДОСТАТКИ и ГОЛОД. Семантико-когнитивный аспект исследования также позволил проследить лингвальное выражение ключевых концептов авторской картины мира, установить концептуальные равенства *début = paradis* и *rien = bien*, а также выделить ключевую метафору произведения ЖИЗНЬ КАК ГНОЙНАЯ ЯМА.

Ключевые слова: концепт, текстовый концепт, художественное пространство, индивидуально-авторская картина мира, франкоязычный песенный дискурс.

Andriievskia Viktoriia. Conceptual Analysis of the Individual Author's Picture of the World in the French Song Discourse. The article is devoted to the study of the individual author's picture of the world of the modern French song discourse, its conceptual analysis through the prism of textual concepts that encode the artistic author's idea of the work. The method of conceptual analysis of a artistic work and the method of studying textual concepts, their hierarchical structure, as well as methods of dictionary definitions, stylistic, lexical and grammatical, contextual and situational and interpretive analysis were used. The key textual concept of the artistic space in the composition «Respire» has been determined; traced its deployment in three temporal dimensions, presented in the conceptual space of the French song discourse, analyzed the lexical, semantic and stylistic means of verbalizing the textual concepts of the work, established the metaphorical and pragmatic properties of the textual concepts of the selected composition. Semantic and cognitive analysis of the illustrative material provided an opportunity to highlight the key textual concept of the artistic space LOST PARADISE, which in the conceptual hierarchy of textual concepts is defined as a mega-concept and unfolds in the text of a song work in three temporal dimensions: PAST, PRESENT, FUTURE, which are meso-concepts. Temporary spaces PAST and FUTURE are presented explicitly, dimension PRESENT is expressed implicitly according to the principle of mirror reflection of the past. In the structure of the meso-concept of the PAST, the mega-concepts of LIFE and PARADISE are distinguished with the corresponding cata-concepts: HARMONY and NATURE. The concept of PRESENT is presented in the mega-concept DESTRUCTION and the cataconcept of VIOLENCE and SUBMISSION. The conceptual components of the meso-concept of the PRESENT are the emotive concepts of PESSIMISM and UNCERTAINTY, and the meso-concept FUTURE is implemented in the artistic space of the work in the mega-concept DEATH and the corresponding cata-concepts PHYSICAL FAULTS and HUNGER. The semantic and cognitive aspect of the study also made it possible to trace the lingual expression of the key concepts of the author's picture of the world, to establish conceptual equalities *beginning is paradise* and *nothing is good*, and also to highlight the key metaphor of the work LIFE AS A PUSH PIT.

Key words: concept, textual concept, artistic space, individual author's picture of the world, French song discourse.

DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2020-13-2>

УДК 378:371.311:811.11

Юлія Баклаженко

ЛІНГВІСТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Навчання професійно орієнтованого писемного мовлення як засобу віддаленої комунікації та професіоналізації відіграє сьогодні значну роль у зв'язку з високими вимогами до підготовки фахівців із різних галузей знань. У статті розглянуто лінгвістичні передумови навчання англійського професійно орієнтованого писемного мовлення у закладах вищої освіти. Зокрема, окреслено характерні відмінності професійно орієнтованого технічного, академічного та творчого письма як комунікативних актів; визначено екстралінгвістичні й власне мовні риси професійно орієнтованого писемного мовлення, такі як точність викладу, лаконічність, доступне оформлення документа; орієнтованість на аудиторію, граматична, лексична та змістова правильність тексту. Виявлено, що для навчання професійно орієнтованого писемного мовлення важливе врахування таких характерних рис, як використання термінології, точність значення, усталений порядок слів у фразах, використання сталих висловів, застосування слів із вираженням технічним забарвленням, використання складних і складених лексем, утворених за різними моделями, застосування аббревіатур, скорочень, пасивних конструкцій, інфінітива, герундія та герундіальних конструкцій, дієприкметника та дієприкметникових конструкцій. Зазначено також труднощі лінгвістичного характеру, із якими стикаються студенти під час написання текстів на професійно-технічну тематику.

Проаналізовано загальностилістичні риси жанру ділового листа, його комунікативну функцію, структурно-композиційну будову, лінгвістичні особливості й відмінності з погляду навчання англійського професійно орієнтованого писемного мовлення в закладах вищої освіти.

Ключові слова: навчання англійської мови, англійське професійно орієнтоване писемне мовлення, англійська для професійних цілей, діловий лист

Вступ. Система вищої освіти України переживає нині значні зміни, що пов'язані з її входженням у європейський простір та впровадженням основних ідей і цілей Болонського процесу, зокрема забезпечення якісної вищої освіти для всіх, покращення здатності випускників до працевлаштування, посилення мобільності студентів і сприяння «студентоцентрованому» навчанню у вищій освіті [12, с. 1–2]. Відтак посилюються вимоги до підготовки фахівців із різних галузей знань, а навчання іноземних мов стає не лише метою, але й засобом забезпечення якості навчання, мобільності студентів і конкурентоспроможності випускників на світовому ринку праці. В умовах світової пандемії та скорочення фізичних контактів на перший план виходить навчання професійно орієнтованого писемного мовлення як потужного засобу віддаленої комунікації й професіоналізації.

Навчання професійно орієнтованого писемного мовлення студентів технічних спеціальностей набуло широкої популярності в західних методиках викладання під назвою “teaching technical writing” [5; 9; 13; 14; 17], при цьому поняття «technical writing» досить широко трактують як писемний засіб комунікації у сфері бізнесу й промисловості, що фокусується на продуктах або послугах, має на меті тлумачення або роз'яснення питань, пов'язаних із розробкою, продажем, управлінням, доставкою та використанням об'єктів професійної діяльності й призначений для використання колегами, клієнтами, підлеглими та керівниками [9]. До професійно орієнтованого писемного мовлення західні дослідники відносять досить широке коло жанрів, зокрема такі, як меморандум, резюме, звіт, бізнес лист, презентація, електронний лист, патент, інструкція, керівництво з використання, наповнення вебсторінки та ін. Ґрунтовні дослідження такого жанру професійно орієнтованого писемного мовлення, як діловий лист, проведено як у лінгвістичній, так і в методичній площині. Так, проаналізовано лінгвістичні особливості ділового писемного мовлення (О. П. Биконя [4]), порівняно лексико-граматичні особливості українського та англійського ділових листів (Т. А. Крисанова [11]), проаналізовано дистанційне навчання ділового листування (Т. М. Базванова [2]), навчання ділового писемного спілкування з використанням електронного підручника (Т. М. Каменєва [10]) тощо. Д. Х. Даутова в результаті когнітивного типологічного аналізу ділових листів виявила такі їхні типи, як лист-запрошення, повідомлення, відповідь, роз'яснення, привертання уваги, звіт, подяка, вибачення, пропозиція тощо [6].

Мета статті – виявлення лінгвістичних і жанрово-стилістичних особливостей професійно орієнтованого писемного мовлення з погляду навчання англійського професійно орієнтованого писемного мовлення у ЗВО. Для досягнення цієї мети вивчено та проаналізовано методичну, педагогічну, лінгвістичну літературу з проблематики дослідження вітчизняних і закордонних авторів та узагальнено й систематизовано наявні наукові надбання з цієї теми.

Лінгвістичні та екстралінгвістичні риси англійського професійно орієнтованого писемного мовлення в навчанні англійської мови.

Починаючи навчання в немовних закладах вищої освіти, студенти стикаються з необхідністю створювати тексти в жанрах не лише творчого писемного мовлення, із якими вони знайомились у школі, а й нові для них тексти технічного та академічного писемного мовлення. Розуміння відмінностей у цій площині, характерних ознак та жанрових особливостей англійського професійно орієнтованого писемного мовлення є необхідними лінгвістичними передумовами навчання професійно орієнтованого письма англійською мовою.

Порівняльні дискурсивні дослідження дали підставу виявити характерні відмінності професійно орієнтованого технічного, академічного й творчого письма як комунікативних актів. Ч. Вілсон [17] узагальнив результати таких наукових пошуків, обравши критеріями порівняння такі категорії, як комунікативна мета, зміст, жанри, структурні та стильові особливості письма (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняння професійно орієнтованого технічного, академічного та творчого письма за Ч. Вілсоном

	Професійно орієнтоване технічне письмо	Академічне письмо	Творче письмо
<i>Комунікативна мета</i>	Інформувати, надати вказівки	Переконати, аргументувати	Естетична
<i>Зміст</i>	Фактичний	Фактичний	Образний, метафоричний
<i>Жанри</i>	Інструкція, технічний опис, звіт, меморандум тощо	Наукове повідомлення, тези, статті тощо	Оповідання, есе, нарис, драма тощо
<i>Структура</i>	➤ Вступ ➤ Методологія ➤ Результат ➤ Висновки	➤ Теза ➤ Передумови ➤ Обґрунтування	Вільна
<i>Стильові особливості</i>	• Прості, стверджувальні речення; • короткі речення й абзаци; • безособовий стиль викладу; • формальний виклад; • використання спеціалізованої лексики	• Ускладнені та складні речення; • довгі речення та абзаци; • використання особових форм; • формальний виклад; • часткове використання спеціалізованої лексики	• Естетична форма письма; • довгі, стилістично забарвлені речення; • особовий виклад, розповідь; • неформальний стиль викладу; • нетиповим є використання спеціалізованої лексики

Для професійно орієнтованого писемного мовлення властиві такі екстралінгвістичні та власне мовні риси [9]:

1) точність викладу – уживання означених слів, кількісних числівників, використання прикладів, даних і результатів досліджень;

*e.g. The meeting is planned for **March 18, 2004**, in Conference Room C, **from 8:00 a.m. – 5:00 p.m.** Our quarterly sales are **down 27 %**.*

2) лаконічність – уникнення багатоскладових слів, багатослівності, применникових фраз, використання коротких речень й абзаци;

*e.g. I am **in receipt of** your e-mail message requesting an **increase in pay**. – I received your e-mail message requesting a **pay rise**.*

*The **other** alternative is to change the procedure. – The alternative is to change the procedure;*

3) доступне оформлення документа – застосування шаблонів, таблиць, техніки виділення тексту, графічних засобів, заголовків, підкреслень, маркерів;

4) орієнтація на аудиторію – враховуючи потреби аудиторії й кінцевої комунікативної мети писемного мовлення. Наприклад, застосування абревіатур у письмі до колег є цілком виправданим, однак для спілкування із широкою аудиторією доцільно надавати перевагу загальноживаній лексиці;

5) граматична, лексична та змістова правильність тексту відіграє значну роль у професійно орієнтованому письмі, оскільки інформація, що викладається в письмі, зазвичай має важливе значення, відтак неправильне її тлумачення через недоречність викладу може призвести до серйозних наслідків.

Власне лінгвістичні відмінності в навчанні професійно орієнтованого та загальнонавчального писемного мовлення також є досить значними [5]. Для навчання професійно орієнтованого писемного мовлення важливо враховувати такі характерні риси:

1) на лексичному рівні:

- використання термінології (e.g. *user interface, resolution, capacity etc*);
- точність значення (e.g. *operating system vs operational system, electric vs. electrical etc*);
- усталений порядок слів у фразях (e.g. *inside out, supply and demand, profit and loss*);
- використання сталих висловів (e.g. *web browser, computer network, computer hardware etc*);
- уживання слів з вираженим технічним забарвленням (e.g. *parts – components, look into – investigate, work – operate etc*);
- використання складних і складених слів, утворених за різними моделями (e.g. *Noun+Adjective: user-friendly, water resistant; Noun+Noun: user interface, website, web page; Noun+Verb: troubleshooting, touch screen; Adjective+Verb: left-click, right-click*);
- застосування аббревіатур, скорочень (e.g. *GUI – graphical user interface, LAN – local area network, HTML – hypertext markup language etc*);
- нетиповим є використання емоційно-забарвлених і багатозначних слів;

2) на граматичному рівні:

- використання пасивних конструкцій (e.g. *The conference **was stated** for March 30, 2012. The research **was made** to list the most popular programming languages*);
- висока частотність уживання дієслова «to be» (e.g. *The main part of a computer **is** a processor. A user guide **is** a technical communication document intended to give assistance to people using a particular system*);
- використання інфінітива (e. g. *To open the file, double-click the icon*);
- застосування герундію та герундіальних конструкцій (e.g. *Open the file by double-clicking the icon*);
- використання дієприкметника й дієприкметникових конструкцій (e.g. *Having opened the file, copy the text*).

Основні **труднощі** лінгвістичного характеру, із якими стикаються студенти під час написання писемних текстів на професійно-технічну тематику, визначені Л. Селінкером [16] та Ш. Пірсоном [14]. Дослідники відносять до них такі:

1) уживання термінів, властивих як окремій професійній підмові, так і багатьом сферам. Такі труднощі пов'язані, передусім, із необхідністю володіння термінологією своєї професії й розумінням значень термінів та їх перекладу. Окремо треба зазначити складнощі в засвоєнні й використанні складених іменникових термінів, які значно меншою мірою властиві українській мові (наприклад, *hypertext transfer protocol, graphical user interface etc.*), і скорочень, загальноприйнятих у певній професійній сфері, але невідомих студентам (e.g. *DDE – dynamic data exchange, FAQ – frequently asked questions, GIF – graphic interchange format*);

2) використання загальнонавчаних слів у термінологічному значенні (e.g. *architecture, mouse, bug, menu, protocol etc.*), що спричиняє труднощі перекладу й розуміння.

3) модальність висловлювань – ступінь переконання автора в об'єктивності тексту, достовірності інформації, наданої в тексті. Наприклад, різний ступінь модальності містять такі два речення:

The results would seem to indicate the error in the system. – The results indicate the error in the system.

Тонка лінгвістична різниця у двох реченнях, яку не завжди можуть відзначити студенти, має, утім, суттєве значення в професійній документації, де важлива точність змісту.

4) контекстуальна парафраза – використання двох або більше слів чи висловів на позначення одного й того самого поняття, аби уникнути повторення слів. Уникнення тавтології є типовим для літературної мови, однак у професійно орієнтованому письмі заміна ключових понять синонімами може призвести до неправильного тлумачення тексту. Незважаючи на це, треба звертати увагу на вживання контекстуальної заміни, особливо таких її видів, як перехід в іншу частину мови (*repeat-repetition*), застосування родо-видових заміників (*software-program*), синонімічна заміна (*display-monitor etc*).

На нашу думку, до цього списку треба додати труднощі жанрового характеру. Майбутні фахівці із системного аналізу повинні усвідомлювати, що професійно орієнтовані англійські письмові тексти мають суттєві жанрові особливості, а тому створювати професійно орієнтовані письмові тексти потрібно, враховуючи структурні вимоги. Велике значення має правильний вибір лексичних одиниць, граматичних структур, забезпечення зв'язності тексту тощо.

Для подальшої конкретизації лінгвістичних особливостей навчання професійно орієнтованого англійського мовлення розглянемо детальніше жанрові особливості текстів ділового листа.

Жанрові особливості текстів ділових листів в навчанні англійського професійно орієнтованого писемного мовлення.

Дослідження мовленнєвих жанрів нерозривно пов'язані з іменем видатного лінгвіста М. М. Бахтіна, який вважав, що «кожне окреме висловлювання є, звичайно, індивідуальним, однак кожна сфера використання мови створює свої відносно стійкі типи таких висловлювань, які ми називаємо мовленнєвими жанрами» [1, с. 297]. Отже, у площині мовознавства, мовленнєвий жанр визначається як типова форма висловлювання й має такі ознаки, як цілеспрямованість, смислова завершеність, цілісність, діалогічність, безпосередній зв'язок із дійсністю [1, с. 247–255]. До типових характеристик мовленнєвого жанру відносять комунікативну ситуацію, експресію та експресивну інтонацію, обсяг, концепцію адресата та «понад адресата», протиставлення «первинних» і «вторинних» мовленнєвих жанрів.

Із позиції текстологічного підходу основою для видокремлення мовленнєвого жанру є конкретний текст, що містить у собі жанрову форму, на підставі якої він співвідноситься з іншими текстами та змістовий критерій, а саме комунікативна мета й функція тексту [15, с. 21]. Основа визначення мети або функції тексту – відображена в тексті ситуація в сукупності з екстралінгвістичними умовами створення та протікання тексту. Тобто певний текст належить до певного мовленнєвого жанру, якщо його форма й зміст відповідають формі та змісту текстів цього жанру [15].

Ділові листи в професійній діяльності аналітиків систем слугують засобом зв'язку з колегами, організації спільної праці та повідомлень важливої інформації. Навчання написання ділових листів розглянуто в методиці викладання англійської мови як потужний засіб професіоналізації [3, с. 15]. Дійсно, цей жанр – найбільш затребувана форма англійської письмової комунікації в професійній сфері, оскільки залучає комунікантів у ділове спілкування та партнерство. Пандемія коронавірусу, що охопила світ у 2020 р., посприяла поширенню віддаленого письмового спілкування, що додає вміну писати ділові листи особливої актуальності. Зарубіжні дослідники до стандартизованих ділових листів відносять лист-запит, пропозицію, замовлення, підтвердження, відмову, супровідний лист, лист-скаргу тощо.

До загальностилістичних рис ділового листа як різновиду офіційно-ділового стилю відносять стандартизованість та уніфікованість планів форми й змісту, точність позначення понять, термінологічний характер лексики, фактичність викладу реальних подій, безособовість, практичну цілеспрямованість, часову обмеженість строку дії тощо [8, с. 199].

Усі ділові листи виконують **комунікативну функцію** активізації (впливу) в її різноманітних формах (спонукальній, регулятивній, контактостановлювальній) [6, с. 49]. Діловий лист відзначається єдиною темою, особливим графічним оформленням, композиційною будовою, часовою та просторовою точністю, документальністю й використанням засобів мовного етикету для забезпечення адекватності сприйняття змісту адресатом (С. Ю. Федюрко [7]).

Стандартизована **структурно-композиційна будова** ділових листів передбачає поділ тексту на логічні частини, такі як:

1. Реквізити сторін.
2. Дата.
3. Привітання.
4. Основна частина.
5. Підпис.

Ядром ділового листа, у якому передається денотативна інформація й реалізується комунікативна функція, є основна частина. Частини привітання та підпису листа виконують

етикетну функцію і є, по суті, мовними кліше. Реквізити сторін та дата можуть викликати певні труднощі соціокультурного характеру у зв'язку з відмінностями форм представлення цих параметрів у різних мовах.

Серед **лінгвістичних** особливостей ділових листів потрібно зазначити такі:

1) лексичне розшарування, поділ уживаної лексики на три окремі групи: загальноновживаних слів (*write, receive, inform etc*), спеціальної ділової лексики (*enquiry, insurance, supplies etc*), і власне професійних термінів (*personal computer, maintenance, software etc*);

2) забезпечення зв'язності тексту за допомогою слів-зв'язок (*and, but, also, besides etc*);

3) використання стереотипних кліше, які Т. А. Крисанова класифікує за тематичною ознакою на кліше замовлення, пропозиції, претензії, скарги, запиту, повідомлення, вибачення, прохання [11]. (*e.g. Please find enclosed..., with reference to..., we regret to inform, we offer our apologies... we should be obliged etc.*);

4) використання засобів мовної економії, аббревіатур та скорочень (*e.g. a.a.r. (against all risks), advt. (advertisement), chq (cheque) etc.*);

5) переважання простих речень з ускладненою структурою через інфінітивні конструкції, герундій, дієприкметникові звороти, наприклад:

We expect the goods to be loaded at once.

When unpacking the goods we experienced damages.

You having been most successful in selling other goods, we offer you...

5) переважання дійсного та умовного способів дієслів, наприклад:

e.g. We would be grateful if you could confirm...

Thank you in advance.

Порівняльний аналіз англійських й українських ділових листів виявив такі лінгвістичні відмінності, як відсутність герундію в українській мові (передається розширеним реченням, віддієслівними іменниками), складнощі під час передачі дієприкметникових та інфінітивних зворотів, які трансформуються в підрядні речення й нетиповість використання імперативної форми дієслова в англійських листах, на противагу українським [11].

Висновки. Навчання професійно орієнтованого писемного мовлення набуває особливої актуальності в умовах сьогодення, і для успішного навчання цього виду мовленнєвої діяльності на заняттях англійської мови у ЗВО важливо враховувати низку лінгвістичних передумов. Узагальнивши дослідження з проблематики, доцільно виокремити певні екстралінгвістичні та власне мовні риси професійно орієнтованого писемного мовлення, такі як точність викладу, лаконічність, доступне оформлення документа, орієнтованість на аудиторію, граматична, лексична та змістова правильність тексту. Для навчання професійно орієнтованого писемного мовлення важливим є врахування таких характерних рис, як використання термінології, точність значення, усталений порядок слів у фразах, використання сталих виразів, використання слів з вираженням технічним забарвленням, використання складних і складених слів, утворених за різними моделями, використання аббревіатур, скорочень, пасивних конструкцій, інфінітива, герундія та герундіальних конструкцій, дієприкметника та дієприкметникових конструкцій. Зазначені лінгвістичні передумови є основою для подальшої розробки системи вправ для навчання професійно орієнтованого писемного мовлення.

References

1. Bakhtin, Mykhail. 1979. *Estetika slovesnoho tvorchestva*. Moscow: Iskustvo.
2. Bazvanova, Tatiana. 2005. "Obuchenye inostrannykh studentov i spetsyalistov nefilologicheskoho profilia delovomu pismu s ispolzovaniem distantsionnykh tekhnologiy". PhD diss., Moscow.
3. Bezus, Svetlana. 2004. "Obuchenie elementam delovoho pisma uchashchikhsia starshykh klassov srednei shkoly: na materiale angliiskogo yazyka". PhD diss., Piatigorsk.
4. Bykonja, O. 2013. "Lingvistychni osoblyvosti dilivoho anglo-movnoho elektronnoho pysemnogo movlennia". *Modern problems of education and science: conference*, 26th–27th January, Budapest URL: <http://scaspee.com/6/post/2013/06/reports-of-conference-modern-problems-of-education-and-science-budapest-2013-january-26th-27th.html>
5. Caissie, Kathleen. 1978. *A Handbook for Teaching Technical English*. AYMAT Individual Thesis: SMAT IPP Collection.
6. Dautova, Huzial. 2004. "Kognitivnaia model tipologicheskogo analiza teksta delovoho pisma". PhD diss., Ufa.

7. Fediurko, Sergei. 2002. "Stilisticheskie osobennosti russkogo delovogo pisma kak zhanrovoy raznovidnosti ofitsialno-delovogo stilia". PhD diss., Voronezh.
8. Fen, Hunmei. 2006. "Zhanr delovogo pisma i ego subzhanry". PhD diss., Moscow.
9. Gerson, Steven. 2001. *Writing that Works: A Teacher's Guide to Technical Writing*. Washburn: Kansas Competence-Based Curriculum Center, Washburn University.
10. Kameneva, Tetiana. 2009. "Metodyka navchannia maibutnikh menedzheriv dilovoho pysemnoho spilkuvannia anhliiskoiu movoyu z vykorystanniam elektronnoho pidruchnyka". PhD diss., Kyiv.
11. Krysanova, Tetiana. 2009. "Leksyko-hramatychni osoblyvosti anhliiskoho ta ukrainskoho dilovoho lysta komparatyvnyi aspekt". *Naukovyi Visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky* 17: 31–35.
12. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communiqué: EHEA Ministerial Conference (Bucharest, 26-27 April 2012). *European Higher Education Area, Bologna Process*. Bucharest.
13. Mokwa-Tarnowska, Iwona. "Teaching technical writing in English in a traditional classroom setting and in online courses". URL: <http://spnjo.polsl.pl/konferencja/materialy/referaty/mokwa-tarnowska.pdf>.
14. Pearson, Sheryl. 1983. "Teaching technical writing to the foreign-born professional in industry". *TESOL Quarterly* 17(3): 383–399.
15. Rekhtin, Lev. 2005. "Rechevoi zhanr instruksii: polevaia organizatsiya". PhD diss., Gorno-Altai.
16. Selinker, Larry. 1979. "On the use of informants in discourse analysis and "language for specialized purposes". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 17(3): 189–215.
17. Wilson, Chad. 2012. "A Novel approach to teaching technical writing". *American Society for Engineering Education*.

Баклаженко Юлія. Лингвистические предпосылки обучения английской профессионально ориентированной письменной речи в вузах. Обучение профессионально ориентированной письменной речи как средства удаленной коммуникации и профессионализации играет сегодня значительную роль в связи с высокими требованиями к подготовке специалистов из разных областей знаний в современных условиях. В статье рассматриваются лингвистические предпосылки обучения английской профессионально ориентированной письменной речи в учреждениях высшего образования. В частности, определяются характерные отличия профессионально ориентированного технического, академического и творческого письма как коммуникативных актов, определяются экстралингвистические и собственно языковые черты профессионально ориентированной письменной речи, такие как точность изложения, лаконичность, доступное оформление документа, ориентированность на аудиторию, грамматическая, лексическая и содержательная правильность текста. Выявлено, что для обучения профессионально ориентированной письменной речи важно учитывать такие характерных черты, как использование терминологии, точность значения, устоявшийся порядок слов во фразах, использование устойчивых выражений, использование слов с выраженной технической окраской, использование сложных и составных слов, образованных по различным моделям, использование аббревиатур, сокращений, пассивных конструкций, инфинитива, герундия и герундиальных конструкций, причастия и причастных конструкций. Указываются также трудности лингвистического характера, с которыми сталкиваются студенты при написании письменных текстов профессионально-технической тематики. Анализируются стилистические черты жанра делового письма, его коммуникативная функция, структурно-композиционное строение, лингвистические особенности и различия с точки зрения обучения английской профессионально ориентированной письменной речи в учреждениях высшего образования.

Ключевые слова: обучение английскому языку, английская профессионально ориентированная письменная речь, английский для профессиональных целей, деловое письмо.

Baklazhenko Yuliia. Linguistic Preconditions for Teaching Professionally Oriented English Writing in Higher Educational Institutions. The teaching of professionally oriented written speech as a means of remote communication and professionalization plays a significant role today due to the high requirements for the training of specialists in various fields of knowledge and current trends and conditions of professional life. The article is devoted to the linguistic preconditions of teaching professionally oriented English writing in higher education institutions. In particular, the characteristic differences of professionally oriented technical, academic and creative writing as communicative acts are outlined, extralinguistic and linguistic features of professionally oriented written speech are determined, such as accuracy of presentation, conciseness, accessible document design, audience orientation, grammatical, lexical and textual correctness. It is revealed that for teaching professionally oriented English writing it is important to take into account such characteristic features as use of terminology, accuracy of meaning, established word order in phrases, use of constant expressions, use of words with technical colour, use of abbreviations, acronyms, passive constructions, infinitive, gerund and gerund constructions, adjective and adjective constructions. There are also difficulties of a linguistic nature, which students face when writing texts on professional and technical topics. The author analyzes the general stylistic features of the business letter genre, its communicative function, structural and compositional structure, linguistic features and differences in terms of teaching professionally oriented English writing in higher education.

Key words: English language teaching, professionally oriented English writing, English for professional purposes, business letter.

DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2020-13-3>

УДК 811.111'271:305:324

Ірина Біскуп, Анна Данильчук

ОСВІТА ТА ГЛОБАЛІЗАЦІЯ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ

У статті проаналізовано статистичні дані, зібрані Європейською комісією, щодо вивчення та використання англійської мови в Європейському Союзі, її поширення й особливості функціонування в межах країн-членів ЄС. Установлено, що особливо важливу роль англійська мова відіграє в професійному, освітньому та науковому середовищах, а також у сфері міжнародної співпраці й Інтернет-комунікації.

Простежено вплив освітньої сфери Європейського Союзу на становлення та підтримку англійської мови як *lingua franca* навіть після виходу Великої Британії з ЄС. Англійська мова традиційно належить до п'ятірки найпоширеніших іноземних мов, якими володіють громадяни ЄС, і хоча Європейський Союз на інституційному рівні впроваджує політику мультилінгвізму, більшість громадян надають перевагу вивченню англійської мови як першої (головної) іноземної. У 19 з 25 держав-членів, де вона не є офіційною, англійська залишається найбільш поширеною іноземною мовою, до того ж понад 30 % опитаних стверджують, що розмовляють нею вільно. Понад 80 % європейців вважають знання іноземних мов дуже корисним, а 67 % опитаних називають англійську однією з двох найбільш корисних для себе мов, приблизно четверо з п'яти громадян ЄС вважають англійську мову однією з найбільш корисних мов для майбутнього власних дітей.

Установлено, що найвищий рівень володіння англійською демонструють молоді люди віком 15–24 роки; ті, котрі отримали повну денну освіту у віці понад 20 років; люди, які живуть у великих містах Європейського Союзу; ті, які продовжують професійне навчання; а також люди, які щодня користуються інтернетом. Особливу роль у популяризації вивчення та застосування англійської мови на теренах Європейського Союзу відіграють школи: понад 90 % учнів середньої школи опановують її саме там. Понад дві третини громадян ЄС вивчили іноземну мову таким чином.

Спираючись на зібраний матеріал, у дослідженні демонструємо, що передусім сфера освіти відіграє одну з провідних ролей у становленні англійської як *lingua franca* сучасного глобалізованого світу загалом та Європейського Союзу зокрема.

Ключові слова: англійська мова, *lingua franca*, Європейський Союз, мовна політика, освіта, глобалізація.

Вступ. Домінування англійської мови у сфері глобальної комунікації сьогодні визнають усі вчені-лінгвісти. Та й представники інших галузей науки вимушені теж це зробити, адже навіть поверховий статистичний аналіз дослідницьких публікацій свідчить, що більшість із них написані саме англійською. Зокрема, автори інтернет-видання “Research Trends”, яке вміщує свіжі й об'єктивні дані про наукові тенденції на основі бібліометричного аналізу, стверджують, що близько 80 % усіх журналів, проіндексованих у Scopus, публікуються англійською мовою [1].

Існує чимало досліджень, які майже вичерпно пояснюють причини такої популярності англійської мови – від лексико-граматичних особливостей її системи (праці Б. Бйоркман [2], С. Дешорз [3], С. Краніх [4]) до економічних, політичних і культурних факторів (роботи Б. Хансен [5], М. Левін та М. Лайтенен [6], О. Хоменко [7]). В одній із попередніх публікацій «Англійська мова в Європейському Союзі: від становлення до нативізації» ми також аналізуємо зв'язок низки соціальних факторів, що вплинули на становлення англійської мови як *lingua franca* сучасного світу загалом та Європейського Союзу зокрема [8]. Проте подальший аналіз наявного мовного матеріалу, статистичних даних і законно-правової бази ЄС спонукає нас виокремити нову мету нашого дослідження та детальніше поглянути на нові, додаткові фактори, що сприяють глобальному застосуванню англійської мови в багатьох сферах життя ЄС навіть після виходу Великої Британії з цього наднаціонального утворення.

У процесі дослідження застосовано традиційні **статистичні методи**: описовий, індуктивний, метод соціологічного інтерв'ю, інтернет-анкетування та подальший соціолінгвістичний аналіз зібраного матеріалу. Проте підрахувати точну кількість людей, які розмовляють англійською мовою в неангломовних країнах світу, складно й можливо лише умовно [9].

У 2012 р. Генеральний директорат Європейської комісії з комунікацій опублікував результати «Спеціального Євробарометра 386. Європейці та їхні мови» – опитування, покликаного визначити ставлення громадян ЄС до іноземних мов і багатомовності в

Європейському Союзу [10]. Також, у межах опитування визначено головні умови вивчення та використання іноземних мов європейцями; мотивацію громадян ЄС і потенційні перешкоди для опанування іноземних мов; ставлення європейців до ролі та якості усного перекладу в ключових європейських інституціях й інших важливих сферах життя суспільства. Деякий сумнів щодо результатів дослідження викликає той факт, що респонденти самостійно оцінювали свої знання. Учасники опитування, із допомогою яких було сформовано репрезентативну вибірку населення ЄС, повідомляли інтерв'юерам про своє вміння говорити різними мовами, однак фактично їхні здібності не перевірялися, а оцінка лишалася суб'єктивною.

В опитуванні «Європейці та їхні мови» взяли участь громадяни таких країн-членів ЄС, як Словаччина, Словенія, Швеція, Нідерланди, Польща, Португалія, Румунія, Бельгія, Австрія, Кіпр, Болгарія, Німеччина, Чехія, Іспанія, Данія, Фінляндія, Естонія, Великобританія, Франція, Угорщина, Греція, Італія, Ірландія, Люксембург, Литва, Мальта й Латвія. І хоча у 2012 р. Велика Британія іще була членом Європейського Союзу, навіть тоді англійська вважалася не найбільш поширеною **рідною мовою** відповідно до загального населення ЄС. Такою була й залишається німецька: вона є рідною для 16 % громадян Європейського Союзу, за нею розміщені італійська та англійська (по 13 %), французька (12 %), іспанська й польська (по 8 %) відповідно.

Результати та дискусії. Згідно з опитуванням, більше ніж половина європейців (54 %) можуть вести бесіду принаймні однією додатковою мовою, чверть (25 %) вміє говорити принаймні двома додатковими мовами, а кожен десятий (10 %) розмовляє трьома. У **п'ятірку найбільш поширених іноземних мов**, якими володіють громадяни ЄС входять: англійська мова (із великим відривом – 38 %), друге та третє місця займають французька (12 %) і німецька (11 %) мови відповідно, іспанська (7 %) посідає четверте й російська (5 %) – п'яте.

На національному рівні англійська мова є найбільш поширеною іноземною мовою в 19 з 25 держав-членів, де вона не є офіційною. Респонденти найчастіше називають англійську мову **першою іноземною** та 32 % вважають, що розмовляють нею практично вільно. Більшість опитаних європейців, які говорять англійською мовою як іноземною, оцінюють своє володіння нею як **вище від базового рівня**. Англійська мова також найпоширеніша серед іноземних мов, якими громадяни ЄС читають газети, здійснюють пошукові запити в інтернеті й спілкуються онлайн. Респонденти в Нідерландах (90 %), Мальті (89 %), Данії та Швеції (по 86 % у кожному) особливо схильні розмовляти англійською мовою як іноземною, за ними Кіпр й Австрія (по 73 % у кожній країні) та Фінляндія (70 %).

Респонденти з Мальти (52 %), Данії (44 %), Кіпру (42 %) і Швеції (40 %) оцінюють свій рівень володіння англійською мовою як іноземною як **дуже хороший**. До того ж, на Мальті та Швеції ця частка помітно зросла з 2005 р. (+11 процентних пунктів та +5 пунктів відповідно). Інші країни-члени ЄС, що демонструють помітне збільшення частки респондентів, які володіють англійською мовою дуже добре, – це Люксембург, Словенія, Румунія, Угорщина й Латвія. Англійська та іспанська також належать до двох із п'яти найпоширеніших іноземних мов ЄС, котрі з 2005 р. демонструють постійне зростання кількості респондентів, які стверджують, що знають їх досить добре та можуть вести бесіду. Особливий прогрес відзначають в Австрії, Фінляндії, Латвії й Литві.

Свій рівень володіння англійською мовою як дуже хороший оцінили:

- 1) молоді люди віком 15 – 24 роки (27 %);
- 2) ті, котрі отримали повну денну освіту у віці 20+ (26 %);
- 3) люди, які живуть у великих містах (29 %);
- 4) ті, котрі продовжують професійне навчання (31 %), самозайняті (25 %) або менеджери (25 %);
- 5) люди, які щодня користуються інтернетом (24 %).

Чверть опитаних громадян ЄС застосовують свою першу іноземну мову щодня або майже щодня, 23 % уживають її часто, а решта 50 % використовують іноді. 47 % респондентів, які розмовляють англійською, заявляють, що застосовують її частіше, ніж епізодично, а п'ята частина (19 %) стверджує, що використовує її **щодня або майже щодня**.

88 % опитаних європейців у межах «Спеціального євробарометра 386» вважають знання іноземних мов дуже корисним, а 67 % називають англійську однією з двох **найбільш корисних**

для себе мов. Також важливо, що близько чотирьох з п'яти європейців (79 %) вважають англійську мову однією з найбільш корисних мов для майбутнього власних дітей. Найпоширеніший метод вивчення іноземної мови – це уроки в школі. Понад дві третини європейців (68 %) опанували іноземну мову саме там.

Вивчення нової іноземної мови особливо корисним вважають молоді люди віком 15 – 24 роки, а головною перевагою називають можливість навчання в іншій країні та застосування інтернету. Ті, котрі закінчили денну освіту у віці 20+, стверджують, що вивчення іноземної мови необхідне для її використання на роботі й розуміння інших культур, а також особистого задоволення і розвитку й можливості навчання в іншій країні, комунікації під час відпустки за кордоном та для того, щоб відчувати себе «більш європейцем». Студенти частіше за будь-яку іншу професійну групу опитаних вважають знання іноземної мови необхідною умовою навчання в іншій країні (62 %). Отже, проаналізувавши статистичні дані, зібрані на вимогу Європейської комісії, бачимо: одну з ключових ролей у виборі головної, активної додаткової мови відіграє освіта. Англійська, вивчення якої вже стало традиційним у більшості європейських шкіл й університетів, гарантує собі, у такий спосіб, своєрідну «недоторканність» і навіть після виходу Великої Британії з Європейського Союзу де-факто залишається головною офіційною мовою інституцій та громадської сфери ЄС.

Понад 80 років основною інституцією, що популяризує вивчення англійської мови у світі загалом й у континентальній Європі зокрема, є Британська рада. Зрозуміло, що після референдуму щодо ЄС та процедури Брекзиту, відносини між Сполученим Королівством і Європейським Союзом перебувають у процесі серйозних змін. Саме тому наприкінці 2017-го Британська рада замовила в незалежній консультативній компанії Trajectory, що спеціалізується на аналізі та прогнозуванні стратегічних тенденцій, звіт щодо майбутнього вивчення англійської мови в ЄС.

Попри Брекзит, англійська мова залишається світовою *lingua franca* бізнесу, науки, дипломатії, ЗМІ, соціальних медіа й новітніх технологій. На макрорівні вона відіграє важливу роль «мови-ретранслятора» між носіями менш поширених мов і мов, важких для європейців. Окрім того, економічно потужні країни-партнери ЄС, такі як Китай та Індія, використовують і продовжуватимуть застосовувати англійську як головну мову бізнесу. На мікрорівні англійська поліпшує перспективи працевлаштування або є його необхідною передумовою.

Уряди європейських країн визнають або змушені визнати виняткову роль англійської мови у сфері міжнародної співпраці. Саме тому, згідно з результатами дослідження **“The Future Demand for English in Europe: 2025 and beyond”**, сучасна освітня політика ЄС спрямована на підвищення рівня володіння англійською мовою серед населення ЄС і напевно ця політика суттєво зміниться до 2025 р. [11].

У фокус дослідження потрапили сім країн ЄС: Франція, Греція, Італія, Польща, Португалія, Румунія та Іспанія. Згідно з його результатами, уряди всіх вищезгаданих держав ЄС запровадили політику покращення якості й кількості викладання англійської мови в школах, а отже, у довгостроковій перспективі це матиме великий вплив на рівень володіння англійською мовою. Наприклад, в Іспанії популярними стають двомовні освітні програми, а в Італії навчання відбувається за предметно-мовною інтегрованою методикою CLIL, коли математика чи природничі науки теж викладаються англійською мовою. Як свідчать статистичні дані, **державна політика** суттєво впливає на кількісні та якісні показники. Зокрема, відсоток учнів середньої школи, які вивчають англійську мову як іноземну, у ЄС нині становить 97,3 %.

Хоча освітні реформи відчутно впливають на якість володіння іноземною мовою, особливо серед студентів та школярів, віковий профіль тих, хто вивчає англійську, у ЄС із часом зміниться. Скорочення кількості дітей серед населення через демографічний спад, призведе до того, що середній вік тих, хто вивчає англійську, збільшиться. Додатковими передумовами «дорослішання» буде також потреба професійного вдосконалення та поповнення мовних навичок; зростання чисельності міжнародних сімей, що походять із або живуть у різних країнах і розмовляють різними мовами; визнання «третього віку» людини як особливого періоду розвитку особистості та зростання тенденцій до навчання протягом усього життя. Ще одна особливість

майбутнього вивчення англійської мови в ЄС, що привернула увагу дослідників, – це популярність новітніх технологій навчання й програм миттєвого перекладу.

Висновки. Як бачимо, спираючись як на внутрішні статистичні дані Європейського Союзу, так і на зовнішні дослідження, ініційовані Британською радою в семи країнах-членах ЄС, принаймні найближчим часом англійська залишатиметься головною іноземною мовою для більшості європейців. Причин для цього існує чимало:

1) унікальна, провідна роль англійської мови як *lingua franca* в міжнародному бізнесі, науці, дипломатії, ЗМІ, соціальних медіа та інтернеті, міжкультурній комунікації;

2) відносна простота лексико-граматичної системи англійської мови й напрацьовані методики викладання, що задовольняють усі можливі потреби ринку вивчення іноземних мов;

3) діджиталізація освіти та перекладу, поява нових методів, технологій та програм, серед яких домінують англійськомовні продукти;

4) якщо на рівні Європейського Союзу політика мультилінгвізму всіляко підтримується, то на національному рівні реформи мовної освіти зазвичай спрямовані на популяризацію однієї-трьох іноземних мов, серед яких обов'язково є англійська.

5) вплив Брекзиту й популярність вивчення англійської мови наприкінці 2020 р. іще не є очевидним. І хоча статистика свідчить про зниження попиту на вивчення англійської мови в таких країнах-членах ЄС, як Польща чи Румунія (адже вони забезпечували основний потік мігрантів до Великобританії), попит на вивчення англійської у Франції та Німеччині, навпаки, зростає, готуючись до прийняття великих міжнародних роботодавців, які, імовірно, покинуть Великобританію після її остаточного виходу з ЄС.

References

1. Weijen van, Daphne. "The Language of (Future) Scientific Communication". *Research Trends*. URL: <https://www.researchtrends.com/issue-31-november-2012/the-language-of-future-scientific-communication/> (accessed November 20, 2020).
2. Björkman, Beyza. 2012. *Grammar of English as a Lingua Franca*. 10.1002/9781405198431.wbeal0483
3. Deshors, Sandra. 2019. "English as a Lingua Franca: A random forests approach to particle placement in multi-speaker interactions". *International Journal of Applied Linguistics* 1–18. URL: <https://doi.org/10.1111/ijal.12275>
4. Kranich, Svenja. 2010. "The progressive in Modern English. A corpus-based study of grammaticalization and related changes". Amsterdam: Rodopi.
5. Hansen, Beke. 2018. "Corpus linguistics and sociolinguistics: A study of variation and change in the modal systems of world Englishes". Leiden: Brill.
6. Laitinen, Mikko and Levin, Magnus. 2016. "On the globalization of English: Observations of subjective progressives in present-day Englishes". *World Englishes: New theoretical and methodological considerations* Amsterdam: John Benjamins 229–252).
7. Khnomenko, Olena. 2011. "Rol' anhliyskoyi movy v umovah hlobalisatsii". URL: https://knutd.edu.ua/publications/pdf/Ukrainian_editions/paper_khomenko3.pdf (accessed January 10, 2021).
8. Danylchuk, Anna. 2018. "Anhliyska mova v Evropeyskomu Soyuzi: vid stanovlennia do natyvizatsiyi". *Aktualni pytannia inozemnoyi filolohiyi* 9: 65–71.
9. Crystal, David. 2003. *English as a Global Language*. Cambridge: CUP.
10. European Commission. "Special Eurobarometer 386: Europeans and their Languages". EU Open Data Portal. URL: https://data.europa.eu/euodp/en/data/dataset/S1049_77_1_EBS386 (accessed November 17, 2020).
11. British Council. "The Future Demand for English in Europe: 2025 and Beyond". URL: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/future_demand_for_english_in_europe_2025_and_beyond_british_council_2018.pdf (accessed November 20, 2020).

Бискуб Ирина, Данильчук Анна. Образование и глобализация: современные тенденции изучения английского языка в Европейском Союзе. В статье анализируются статистические данные, собранные Европейской комиссией, об изучении и использовании английского языка в Европейском Союзе, его распространении и особенностях функционирования в пределах стран-членов ЕС. Отличается, что особенно важную роль английский язык играет в профессиональной, образовательной и научной среде, а также в сфере международного сотрудничества и интернет-коммуникации.

Прослеживается влияние образовательной сферы Европейского Союза на становление и поддержку английского языка как *lingua franca* даже после выхода Великобритании из ЕС. Английский язык традиционно входит в пятерку самых распространенных иностранных языков, которыми обладают граждане ЕС. И хотя Европейский Союз на институциональном уровне внедряет политику мультилингвизма, большинство граждан предпочитают изучение английского языка как первого (главного) иностранного. В 19 из 25 государств-членов ЕС, где английский не является официальным, он остается наиболее распространенным иностранным языком, к тому же

більше 30 % опитаних вважають, що розмовляють на ньому найбільш вільно. Більше 80 % європейців вважають знання іноземних мов дуже корисними, а 67 % опитаних називають англійську одним з двох найкорисніших для себе мов, приблизно чотири з п'яти громадян ЄС вважають англійську мову одним з найкорисніших для майбутнього своїх дітей.

Виділяється, що високий рівень володіння англійською мовою демонструють молоді люди 15–24 років; те, хто отримав повне денне навчання в віці понад 20 років; люди, які живуть в великих містах Європейського Союзу; те, хто продовжує професійне навчання; і люди, які щодня користуються інтернетом. Особливу роль в популяризації вивчення і використання англійської мови на території Європейського Союзу грають школи – більше 90 % учнів середньої школи вивчають її саме там. Трохи більше двох третей громадян ЄС вивчили іноземну мову саме таким чином.

Опираючись на зібраний матеріал, в дослідженні демонструється, що саме сфера освіти грає одну з провідних ролей в становленні англійської як *lingua franca* сучасного глобалізованого світу в цілому і Європейського Союзу зокрема.

Ключові слова: англійська мова, *lingua franca*, Європейський Союз, мовна політика, освіта, глобалізація.

Biskub Iryna, Danylchuk Anna. Education and Globalization: Modern Tendencies in the Study of English in the European Union. The article “Education and Globalization: Modern Tendencies in the Study of English in the European Union” analyzes the statistics collected by the European Commission on the study and use of English in the European Union, its distribution and features of functioning within the EU member states. It is established that the English language plays a particularly important role in the professional, educational and scientific environment, as well as in the field of international cooperation and Internet communication.

The influence of the educational sphere of the European Union on the formation and support of English as a *lingua franca* within the EU has been traced (even after Brexit). English is traditionally one of the five most common foreign languages spoken by the EU citizens, and although the European Union implements the policy of multilingualism at the institutional level, most citizens prefer to learn English as their first (main) foreign language. In 19 of the 25 Member States where English is not the official or state language, it remains the most widely spoken foreign language, and more than 30 percent of respondents believe that they speak it most fluently. More than 80 percent of Europeans find foreign language skills very useful, 67 percent say English is one of the two most useful languages, and about four in five EU citizens consider English to be one of the most useful languages for their children's future.

The article shows that the highest level of English skills is demonstrated by young people aged 15 to 24; those who received a full-time education over the age of 20; people living in major cities of the European Union; those who continue their professional training; and people who use the Internet daily. Schools play a special role in promoting the study and use of English in the European Union – more than 90 percent of high school students study it there. Just over two thirds of EU citizens have learned a foreign language this way. Based on the collected material, the study demonstrates that the field of education plays a leading role in the formation of English as the *lingua franca* of the modern globalized world in general, and the European Union in particular.

Key words: English language, *lingua franca*, European Union, language policy, education, globalization.

DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2020-13-4>

УДК 811.111'271:305:324

Ірина Біскуп, Анна Данильчук

ФІЛОСОФІЯ ТА ПОЛІТИКА В КРИТИЧНОМУ АНАЛІЗІ ДИСКУРСУ НОБЕЛІВСЬКОЇ ЛЕКЦІЇ БЕРТРАНА РАССЕЛЛА

У статті наведено критичний аналіз дискурсу Нобелівської промови провідного британського філософа, логіка, письменника, політичного діяча, лауреата Нобелівської премії з літератури 1950 р. Бертрана Расселла. Запропонований критичний аналіз дискурсу виконано із застосуванням нового міждисциплінарного методу, що передбачає виявлення ідеологічного забарвлення дискурсивного фрагмента, залучення ретроспективного огляду системи людських цінностей пост воєнного світу середини ХХ ст. Установлено, що основною комунікативною стратегією дискурсу Б. Расселла є стратегія раціоналізму, завдяки якій він реалізовує власний матеріалістичний світогляд, поєднуючи авторську риторичну логіку з логічними аргументами. Доведено, що задля активізації мисленнєвої діяльності слухачів і дотримання стратегії аргументації лектор задіює авторську епізодичну автобіографічну та семантичну соціокультурну пам'ять. Запропонований аналіз уможливив виявлення 16 семантичних макропропозицій, що окреслюють головні теми промови. Ідентифіковано ключові поняття зазначеної промови, до яких належать *desire*, *power* та *excitement*, котрі формують концептуальне ядро лекції. На другому етапі критичного аналізу дискурсу виявлені локальні дискурсивні зміни в лексичній семантиці понять *desire*, *power* та *excitement*, що порівнюються зі словниковими дефініціями. Кількісний аналіз продемонстрував, що найчастотнішим

словосполученням промови є *love of power*, ужитий автором у тексті 16 разів. Зафіксовані невідповідності в значенні понять засвідчують надмірну ідеалізацію їхніх концептуальних значень, яку автор викриває в контексті своєї промови, надаючи їм нових референтних смислів. Установлено, що базовими ідеологіями Бертрана Расселла в його промові були ідеологія матеріалістичного раціоналізму, демократії та пацифізму. Проведений аналіз дав змогу виявити глибинні концептуальні метафори, які сформувались унаслідок концептуального блендингу. Застосування цих метафор дало змогу прямо вказати на глибинні недоліки й приховані низькі бажання людської спільноти, уникаючи засуджень та персональних звинувачень.

Ключові слова: критичний аналіз дискурсу, семантичні макропропозиції, локальні значення, ідеологія, комунікативна стратегія.

Вступ. Досвід останніх десятиліть розвитку науки засвідчує неабиякий прогрес у галузі прикладних досліджень, що супроводжується появою нових міждисциплінарних напрямів. Проте, треба зазначити, що фундаментальні дослідження також піддаються впливу міждисциплінарності [6]. Це неабияк підвищує зацікавлення представників різних галузей науки питаннями створення ефективних моделей комунікації, здійснення вербального та невербального впливу на реципієнтів, оптимізації використання мови в конкретних комунікативних контекстах [4].

Сучасна дискурсологія як один із найперспективніших напрямів лінгвістики має чіткий прикладний і міждисциплінарний вектори [1]. У світлі інтегративних процесів, характерних для антропоцентричної наукової парадигми, важливі дослідження суспільно-соціальних та філософських аспектів вербальної комунікації [6]. *Актуальність* запропонованої роботи зумовлена зростанням ролі міждисциплінарних студій і відсутністю верифікованих методів лінгвістичних досліджень, які б давали змогу застосувати міждисциплінарні методики до вивчення мовного матеріалу.

Філософська проблематика завдяки глобальному поширенню синергетики та синергетичних методів дослідження перебуває в постійному фокусі уваги не лише лінгвістів, а й політологів, соціологів, генетиків та нейрофізіологів. Сучасний етап розвитку науки вже називають активним поверненням до раціоналізму [4]. Ідеться про формування так званого «раціонального дискурсу»: “In rational discourse one strives to arrive at justified true belief” [4, с. 4].

Методи та методики дослідження. Зауважимо, що в центрі будь-якої наукової діяльності постає раціональна діяльність. Науковий раціоналізм проявляється через логічний формалізм, сукупність чітких наукових методів, евристик, імовірнісну статистику, теорію прийняття рішень. Усі зазначені прояви в науці мають ознаки нормативності, тобто цілкового дотримання визначених правил за будь-яких обставин.

Сучасна когнітивна лінгвістика частково перебуває на роздоріжжі, оскільки концепт як основна одиниця дослідження визначається як ментальна репрезентація дійсності, одиниця мислення, що позбавляє концептологічні студії можливості верифікувати результати за допомогою єдиної універсальної методології. Одне з останніх визначень концепту в українському мовознавстві знаходимо в С. І. Потапенка: «Концепт – це лінгвокогнітивний конструкт, тобто ідеальний об’єкт, що відтворений у свідомості дослідника, моделює мовленнєву та мисленнєву діяльність людини спираючись на дані лінгвістики, когнітивних наук та культурології» [5, с. 245]. Це релевантне визначення, вочевидь, підкреслює всю суб’єктивність епістеміологічних знань сучасної когнітивної лінгвістики.

Тому, на нашу думку, сучасна дискурсологія не настільки активно апелює до концептуального аналізу, надаючи перевагу психолінгвістичним методикам, які мають більш емпіричний характер, як-от: робота пам’яті, виокремлення семантичних макропропозицій, дотримання когезії й когерентності, вивчення сугестивного впливу та дослідження ідеологій [3].

Попри наявний прогрес у дискурсивних студіях і появу нового найбільш прикладного методу – методу критичного аналізу дискурсу [2], усе ще невизначеним залишається питання щодо того, які саме ментальні конструкти (концепти) задіяні в обчисленнях, котрі постійно виконує мозок людини. Іншими словами, як категорії диференціальні ознаки й зв’язки кодуються мозком людини для подальшого трансформування в поведінку, досвід та інтелект людини [1]. У цьому контексті категорія раціональності залишається частково поза увагою дослідників, оскільки вся когнітивна й інтелектуальна діяльність людини визнається раціональною.

Результати та дискусії. У цій статті пропонуємо залучити категорію раціональності до критичного аналізу дискурсу однієї з найвизначніших Нобелівських промов – промови лауреата Нобелівської премії з літератури 1950 р. Бертрана Расселла. Б. Расселл – британський філософ, логік, письменник [8]. Попри неоціненний внесок у розвиток аналітичної філософії ХХ ст., який порівнюють із впливом Арістотеля, Б. Расселл отримав відзнаку саме з літератури, оскільки його унікальна здатність генерувати глибокі за змістом та унікальні й довершені за формою тексти дає підстави вважати його майстром слова [8]. Вочевидь, сама подія – інавгураційна промова під час вручення Нобелівської премії – підсилила його талант красномовства. Тому текст лекції “What Desires Are Politically Important?”, безперечно, вартий уваги дослідників [7].

Застосовуючи класичну методіку критичного аналізу дискурсу, запропоновану Т. ван Дайком [3], на першому етапі ми виокремили 16 семантичних макропропозицій (SM), які формують словесний дизайн промови [7]:

SM1. Introduction: an account of psychology in politics and political theory.

SM 2. All human activity is prompted by desire.

SM 3. The primary group of politically important desires includes the necessities of life: food and shelter and clothing.

SM 4. Acquisitiveness – the wish to possess as much as possible of goods.

SM 5. Vanity (the «Look at me» desire) is one of the most fundamental desires of the human heart.

SM 6. The causal efficacy of love of power is by far the strongest motive in the lives of important men.

SM 7. Love of excitement which makes the populace applaud when war breaks out.

SM 8. An innocent outlet for the unused physical energy produces love of excitement.

SM 9. Civilized life has grown altogether too tame, and it must provide harmless outlets for the impulses which our remote ancestors satisfied in hunting.

SM 10. It is normal to hate what we fear, and it happens frequently, though not always, that we fear what we hate.

SM 11. Two ways of coping with fear: one is to diminish the external danger, and the other is to cultivate Stoic endurance.

SM 12. Ideologies are one of the methods by which herds are created, and the psychology is much the same however the herd may have been generated.

SM 13. Sympathy has produced the many humanitarian advances of the last hundred years.

SM 14. Politics is concerned with herds rather than with individuals.

SM 15. If men were actuated by self-interest, which they are not – except in the case of a few saints – the whole human race would cooperate.

SM 16. The main thing needed to make the world happy is intelligence.

Наведений вище перелік макропропозицій засвідчує надзвичайно широкий як для Нобелівської промови спектр тем, що їх торкнувся Б. Расселл. Водночас за більше ретельного вивчення всі вони виявляються майстерно підпорядкованими загальній глобальній темі – впливу психології людини на політику. Проведемо критичний аналіз цього унікального й історично вагомого дискурсивного фрагмента.

Зауважимо, що для Расселла-науковця та Расселла-мовця домінуючою комунікативною й когнітивною стратегією є раціоналізм. Уся промова пронизана логічними та раціоналістичними аргументами, кожен із яких ґрунтується на попередніх, супроводжується авторськими прикладами й афоризмами. Усі 16 макропропозицій можна вважати афористичними за змістом і за формою.

Однією з тактик стратегії раціоналізму є тактика екземпліфікації, коли мовець наводить когерентні приклади, активуючи різні типи пам'яті. Т. ван Дайк розмежовує епізодну та семантичну пам'ять [3, с. 64]. Епізодну пам'ять він також називає особистою, або автобіографічною, пам'яттю. Вона включає зафіксований і структурований авторський досвід мовця, яким він готовий поділитися під час дискурсивної комунікації. Епізодна пам'ять може бути короткотривалою та довготривалою. Семантична пам'ять за своєю природою належить до соціокультурних категорій, вона властива більшості (якщо не всім) членам мовної спільноти, містить історичні, соціальні, культурні, релігійні та наукові знання й дає змогу апелювати до спільних понятійних категорій та концептів під час

комунікації [3, с. 65]. Семантична соціокультурна пам'ять належить до довготривалої та постійно розширюється впродовж життя людини.

Бертран Расселл у своїй промові вміло застосовує обидва типи пам'яті. Говорячи про жагу до збагачення – *acquisitiveness* – й визначаючи її місце серед усіх людських бажань, третій Граф Расселл видає елемент власної автобіографічної пам'яті та згадує приклад із дитинства про непереборне прагнення естонських дівчат, котрі пережили голод, постійно красти й накопичувати їжу. Далі він поєднує його зі знаннями, видобутими зі спільної соціокультурної пам'яті людства – досвід багатія Рокфеллера та арабських бедуїнів із накопичення й переховування багатства:

“I once befriended two little girls from Estonia, who had narrowly escaped death from starvation in a famine. They lived in my family, and of course had plenty to eat. But they spent all their leisure visiting neighbouring farms and stealing potatoes, which they hoarded. Rockefeller, who in his infancy had experienced great poverty, spent his adult life in a similar manner. Similarly the Arab chieftains on their silken Byzantine divans could not forget the desert, and hoarded riches far beyond any possible physical need” [7].

Таким способом мовець ідентифікує себе з рештою людей, які мають спільні цінності й спільний досвід їх застосування для вирішення життєвих ситуацій.

Другий етап критичного аналізу дискурсу – аналіз локальних значень, що їх набувають слова в дискурсі. Розглянемо деякі цікаві приклади семантичних девіацій під впливом дискурсивного контексту. Для виявлення відтінків дискурсивних значень ми порівняли словникові дефініції ключових слів *desire*, *power* та *excitement* із їхніми дискурсивними смислами. Результати порівняння наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз словникових та локальних дискурсивних значень

Лексема	Словникове значення (Merriam-Webster Dictionary online)	Локальне дискурсивне значення	Приклад [7]
1	2	3	4
Desire	: conscious impulse (see IMPULSE_ENTRY_1 SENSE 1) toward something that promises enjoyment or satisfaction in its attainment riding oneself of all <i>desires</i> show humans process <i>desire</i> 2a: LONGING, CRAVING teenagers' <i>desire</i> for independence... the inexpensive homebuilt craft that satisfy many people's <i>desire</i> to fly— James Fallows b: sexual urge or appetite 3: something longed or hoped for : something <u>desired</u> You are my heart's <i>desire</i> . 4: a usually formal request or petition for some action at the <i>desire</i> of one fifth of those present.	A driving force for human activity/.	<i>All human activity is prompted by desire. Man differs from other animals in one very important respect, and that is that he has some desires which are, so to speak, infinite, which can never be fully gratified, and which would keep him restless even in Paradise.</i>
Power	1a(1): ability to act or produce an effect (2): ability to get extra-base hits (3): capacity for being acted upon or undergoing an effect b: legal or official authority, capacity, or right 2a: possession of control, authority, or influence over others	1. Power is desire; 2. the way to tyranny.	<i>1. Power, like vanity, is insatiable. Nothing short of omnipotence could satisfy it completely. 2. In any autocratic regime, the holders of power become increasingly tyrannical with experience of the delights</i>

	b: one having such powers <i>specifically</i> : a sovereign state c: a controlling group : ESTABLISHMENT —often used in the phrase <i>the powers that be</i> d: archaic : a force of armed men e: chiefly dialectal : a large number or quantity 3a: physical might b: mental or moral efficacy c: political control or influence	3. an instrument of pain	<i>that power can afford.</i> 3. Since power over human beings is shown in making them do what they would rather not do, the man who is actuated by love of power is more apt to inflict pain than to permit pleasure.
Excitement	1: something that <u>excites</u> or rouses 2: the action of <u>exciting</u> : the state of being <u>excited</u>	A form of destruction	<i>What is serious about excitement is that so many of its forms are destructive. It is destructive in those who cannot resist excess in alcohol or gambling. It is destructive when it takes the form of mob violence. And above all it is destructive when it leads to war. It is so deep a need that it will find harmful outlets of this kind unless innocent outlets are at hand.</i>

Як засвідчує аналіз виявлених дискурсивних локальних значень, ключові слова *desire*, *power* та *excitement* у дискурсі Нобелівської промови Б. Расселла отримали низку нових відтінків, які, передусім, характеризують ідеологічне наповнення самого мовця. Бертран Расселл – відомий усьому світу матеріаліст, автор теорії нейтрального монізму, атеїст [8]. У своїх працях він поєднав емпіричний рівень опрацювання фактів із раціоналістичною логікою суджень, завдяки чому раціоналізм надійно закріпився у матеріалістичній філософії ХХ ст. Саме тому у своїй лекції вчений визначає людські бажання (*desires*) як рушійну силу людської діяльності, відходячи від суто психологічного тлумачення цього поняття й надаючи йому цілком раціонального змісту. Отже, однією з ідеологій, як пропагує Б. Расселл у своїй промові, є ідеологія раціоналізму.

Наступна ідеологія, котра простежується в промові Б. Расселла – раціоналістична демократія. Попри високе аристократичне походження та консервативне виховання, Нобелівський лауреат Бертран Расселл усе життя виступав за дотримання принципів демократії, рівності, свободи слова й думки. У багатьох працях він торкався розуміння поняття «влада» (“*power*”). У дискурсі Нобелівської лекції Бертран Расселл неодноразово використовує словосполучення “*love of power*”

- *Much that passes as idealism is disguised hatred or disguised **love of power**.*
- ***Love of power** is closely akin to vanity, but it is not by any means the same thing.*
- *And as it is especially the vice of energetic men, the causal efficacy of **love of power** is out of all proportion to its frequency. It is, indeed, by far the strongest motive in the lives of important men.*
- ***Love of power** is greatly increased by the experience of power, and this applies to petty power as well as to that of potentates.*
- *The man who is actuated by **love of power** is more apt to inflict pain than to permit pleasure.*
- *In politics, also, a reformer may have just as strong a **love of power** as a despot [7].*

У своїй промові Б. Расселл уживає словосполучення *love of power* 16 разів, що свідчить про неабияку зацікавленість самого автора цим феноменом. Із властивим йому раціоналізмом, об’єктивністю й подекуди суцільною відсутністю сентиментів великий оратор розкриває всі потаємні сторони однієї з найсильніших пристрастей людини – любові до влади. Це таємне

бажання подається автором і як певний ідеалістичний світогляд, інколи дуже наближений до марнославства. Усі видатні люди в глибині володіють цією властивістю. Любов до влади збільшується з її відчуттям, тобто після власного втілення в життя. Людина, наділена любов'ю до влади, більше схильна чинити зло, аніж добро. У політиці любов до влади має однакову силу як для реформаторів, так і для деспотів. Такі думки наповнюють Нобелівську промову Б. Расселла гострою, проте реалістичною критикою темних сторін людської натури, про які не прийнято говорити вголос. А вчений ставить це в центр своєї унікальної публічної лекції.

Наприкінці проаналізуємо декілька непересічних концептуальних метафор, які є настільки оригінальними за своєю суттю, що й досі залишають незабутній ефект у свідомості кожного, хто занурюється в дискурс Нобелівської лекції Б. Расселла. Зауважимо, що цей текст написаний автором саме для публічного виголошення, тому правильному підбору метафоричних образів автор приділив багато уваги.

Расселл відверто говорить про хворобливу пристрасть людей до вбивств, ведення війни. Він сприймає їх як психологічні девіації, які можна приборкати цивілізованим способом. Мало хто в середині XX ст. відважувався говорити про це вголос. Проте Б. Расселл застосовує блискучу концептуальну метфору *TO LIVE IS TO RELEASE ENERGY*, усередині якої простежуємо метафоричний блендинг: *to live is to kill, to kill is to release energy*:

*In Australia, where people are few and rabbits are many, I watched a whole populace **satisfying the primitive impulse** in the primitive manner by the skillful slaughter of many thousands of rabbits. But in London or New York some other means must be found **to gratify primitive impulse**. I think every big town should contain **artificial waterfalls** that people could descend in very **fragile canoes**, and they should contain **bathing pools** full of **mechanical sharks**. Any person found advocating a preventive war should be condemned to two hours a day with these ingenious monsters* [7].

Автор метафорично називає вбивство примітивним імпульсом - *satisfying the primitive impulse*. Принагідно зауважимо, що Б. Рассел не вдається до моралізації та критики вбивств, пропонуючи альтернативний спосіб задоволення цієї низької потреби в людей, котрі проживають у цивілізованому світі. Створення в містах штучних водоспадів, з яких людині потрібно буде спуститись у невеличкому каное, проминувши також басейни з механічними акулами – ось як геніальний Бертран Расселл пропонує розв'язати проблему нав'язливого бажання деяких політиків почати війну. Перш ніж, як приймати доленосні рішення, політикам треба пройти крізь важкі фізичні випробовування, витратити багато фізичної енергії, відчути небезпеку й реальну загрозу власному життю – і лише після цього втягувати у війну інших людей. На думку Б. Расселла, кількість війн, розпочатих політиками після таких випробувань, буде мінімальною.

Зважаючи на це, можемо зробити висновок, що основна ідеологія Бертрана Расселла як особистості – це раціональний пацифізм. Автор недвозначно натякає:

I have never heard of a war that proceeded from dance halls [7].

Висновки. Отже, на підставі наведеного критичного аналізу дискурсу Нобелівської лекції Бертрана Расселла вважаємо, що розглянутий дискурсивний зразок є прикладом філософсько-політичної промови, яка репрезентує ідеологічний підсумок розвитку людської цивілізації після Другої світової війни. Із позицій стратегії раціоналізму автор інвентаризує систему цінностей, викриває темні риси людської природи, апелює до здорового глузду. Виявлені локальні дискурсивні зміни в лексичній семантиці таких ключових понять, як *desire*, *power* та *excitement* засвідчують надмірну ідеалізацію їхніх концептуальних значень, котру Б. Рассел викриває в контексті своєї промови, надаючи їм нових референтних смислів. Нобелівська лекція була, безумовно, політичною промовою, тому автор уміло екстраполював на аудиторію три свої ключові ідеології – раціоналізму, демократії та пацифізму. Уважаємо, що ця беспрецедентна промова не втратила актуальності й у наш час і заслуговує на подальшу увагу філософів, політиків та лінгвістів.

References

1. Biskub, Iryna. 2017. "Cognitive, Social and Communicative Levels of Discourse Analysis: The Case of Critical Discourse Study". *Language Culture Politics. International Journal* 1: 21–37.
2. Dijk, Teun. A van. 2008. *Discourse and Context. A sociocognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

3. Dijk, Teun. A van. 2002. *Critical Discourse Studies: A Sociocognitive Approach*. Wodak, R. and Meyer, M. (eds) (2002) *Methods of Critical Discourse Analysis*. London; Sage, 62–86.
4. Jackendoff, Ray. 1995. *Languages of the Mind. Essays on Mental Representations*. Cambridge; Massachussets; London: The MIT Press.
5. Potapenko, S. 2018. *Linguistic conceptology: What Is Next? Doctrina Multiplex, Veritas Una*. Kyiv: Borys Grinchenko University of Kyiv, 242–259.
6. Prykhodko, Anna. 2018. *Interdisciplinary Character of the Evaluation Category. Doctrina Multiplex, Veritas Una*. Kyiv: Borys Grinchenko University of Kyiv, 260–272.
7. Russell, Bertrand. 1950. *Nobel Lecture. What Desires Are Politically Important?* URL: <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/1950/russell/lecture/>
8. Russell, Bertrand. 1950. *Biographical*. URL: <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/1950/russell/biographical/>

Бискуб Ирина, Данильчук Анна. Философия и политика в критическом анализе дискурса Нобелевской лекции Бертрانا Расселла. В статье приводится критический анализ дискурса Нобелевской речи ведущего британского философа, логика, писателя, политического деятеля, лауреата Нобелевской премии по литературе 1950 г. Бертрانا Расселла. Предложенный критический анализ дискурса проводился с использованием нового междисциплинарного метода, предусматривающего выявление идеологической тональности дискурсивного фрагмента, употребление ретроспективного анализа системы общечеловеческих ценностей пост военного мира середины XX в. Отмечается, что основной коммуникативной стратегией дискурса Б. Расселла является стратегия рационализма, благодаря которой, он реализует свое собственное материалистическое мировоззрение, объединяя авторскую риторику с логическими аргументами. Доказывается, что с целью активизации мыслительной деятельности слушателей, лектор задействует авторскую эпизодную автобиографическую, а также семантическую социокультурную память. В предлагаемом анализе выделяется 16 семантических макропропозиций, указывающих на главные темы речи. Идентифицируются ключевые понятия проанализированной речи, к которым относятся *desire*, *power* и *excitement*, формирующие концептуальное ядро лекции. На втором этапе критического анализа дискурса определяются локальные дискурсивные изменения в лексической семантике понятий *desire*, *power* и *excitement*, которые приводятся в сравнении со словарными определениями. Количественный анализ показал, что наиболее частотным словосочетанием речи является *love of power*, употребленное автором в тексте 16 раз. Зафиксированные несоответствия в значении понятий свидетельствуют о чрезмерной идеализации их концептуальных значений, которую ученый задействовал в контексте своей речи, предоставляя им новые референтные смыслы. Устанавливается, что базовыми идеологиями Бертрانا Расселла в его речи являются идеология материалистического рационализма, демократии и пацифизма. Проведенный анализ помог выявить глубинные концептуальные метафоры, которые сформировались в результате концептуального блендинга. Применение этих метафор позволило Б. Расселлу прямо указать на глубинные недостатки и скрытые низкие желания человеческого сообщества, избегая осуждения и персональных обвинений.

Ключевые слова: критический анализ дискурса, семантические макропропозиции, локальные значения, идеология, коммуникативная стратегия.

Biskub Iryna, Danylchuk Anna. Philosophy and Politics in Critical Discourse Analysis of Bertrand Russell's Nobel Lecture. The article presents a critical discourse analysis of the Nobel lecture of the leading British philosopher, logician, writer, politician, 1950 Nobel Prize winner in literature Bertrand Russell. The proposed critical analysis of B. Russell's discourse was performed using a new interdisciplinary method, which involves identifying the ideological coloring of the discourse fragment, involving a retrospective review of the human values of the mid-twentieth century's post-war world. The main identified communicative strategy of B. Russell's discourse is the strategy of rationalism, with the help of which he shares his own materialist worldview, combining the author's rhetoric with bare logical arguments. It has been noted that in order to activate the mental activity of the listeners and adhere to the strategy of argumentation, the lecturer appeals to his own episodic autobiographical memory and common semantic socio-cultural memory. The proposed analysis made it possible to extraxt 16 semantic macropropositions underlying the main topics of the speech. The key concepts of the analyzed lecture are identified, which include *desire*, *power* and *excitement*, predefining the conceptual core of the lecture. The second stage of critical discourse analysis reveals local discursive changes in the lexical semantics of the above mentioned concepts of *desire*, *power* and *excitement*. The shifts in meaning are given in comparison with dictionary definitions. Quantitative analysis showed that the most frequently used collocation of the Nobel lecture is *love of power*, used by the author 16 times in the text. The indicated shifts in the meaning of the concepts point out the excessive idealization of their generalized meanings, exposed by the author in the context of his speech, assigning them with new referential meanings. The suggested critical discourse analysis has demonstrated that the basic Bertrand Russell's ideologies activated in his speech were the ideology of materialist rationalism, democracy and pacifism. The analysis made it possible to identify specific author's conceptual metaphors emerging as a result of conceptual blending. The application of these metaphors allowed the author to directly point out the deep flaws and hidden low desires of the humanity, avoiding condemnations and personal accusations.

Keywords: critical discourse analysis, semantic macropropositions, local meanings, ideology, communicative strategy.

DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2020-13-5>

УДК 811.161.2'373.4-053.6(477)+811.111'373.4-053.6(7)

Тетяна Бондар, Тетяна Рудая

КОНЦЕПТОСФЕРИ УКРАЇНСЬКОЇ ТА АМЕРИКАНСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розглянуто ключові поняття когнітивної лінгвістики («концепт» та «концептосфера») й основні методи їх дослідження, зокрема процедуру проведення вільного асоціативного експерименту. Асоціативні експерименти дають можливість отримати спонтанні та неупереджені реакції, що відображають спосіб мислення респондентів, їх сприйняття навколишньої дійсності, і виокремити концепти, котрі утворюють концептосферу окремого індивіда, певної групи людей чи народу.

Для опису концептосфер української та американської молоді проведено вільний асоціативний експеримент за участю 60 респондентів (30 українців та 30 американців) віком 18–25 років. Експеримент був анонімним, тому гендерні відмінності / подібності не розглядалися. У результаті проведеного експерименту отримано 591 асоціацію (респонденти-українці надали 291 реакцію, американці – 300). Слова-реакції є вербалізаторами концептів, актуальних для української та американської молоді. Найчастотніші концепти утворюють ядро концептосфер, вербалізаторами цих концептів є слова-реакції з частотністю 6 та вище. Приядерну зону концептосфер утворюють концепти, вербалізовані реакціями з частотністю 5–2. Одиначні реакції репрезентують концепти, які формують периферію концептосфер.

Ядро концептосфери україномовної молоді утворюють 10 концептів (СІМ'Я, КОХАННЯ, ЩАСТЯ, ДРУЗІ, ЗДОРОВ'Я, РОЗВИТОК, ДРУЖБА, ПОДОРОЖ, ДІТИ, УСПІХ), ядро концептосфери американської молоді – 12 концептів (LOVE, FAMILY, FREEDOM, FRIENDS, TRUST, HEALTH, LIFE, MONEY, HAPPINESS, FAITH, PEACE, LOYALTY). Експеримент засвідчив, що ключові концепти двох концептосфер не є унікальними, тобто вони практично не відрізняються в українців й американців. Проте спостерігаємо певні відмінності щодо важливості концептів.

Аналіз приядерної зони та периферії концептосфер української й американської молоді підтвердив, що набір концептів, які є актуальними для двох лінгвокультур, є дуже схожим, проте низка концептів, які утворюють приядерну зону концептосфери українців, потрапляє на периферію концептосфери американців, і навпаки: концепти, що належать до приядерної зони концептосфери американської молоді, за даними експерименту, утворюють периферію концептосфери українців. Таким чином, не зважаючи на одиначні, унікальні асоціації, отримані від представників двох лінгвокультур, експеримент показав, що складовими частинами концептосфер української та американської молоді є переважно концепти, які мають відповідники в обох лінгвокультурах.

Ключові слова: концепт, концептосфера, ядро, приядерна зона, периферія, асоціативний експеримент.

Вступ. Сучасна когнітивна лінгвістика – це мовознавчий напрям, завдання якого – дослідження ментальних процесів, видів і форм їх презентації під час процесу пізнання, осмислення та пізнання свідомістю дійсності [2]. Одним з основних понять когнітивної лінгвістики є поняття концептосфери, яка складається з одиниць ментальної інформації – концептів. Мова – продукт пізнавальної діяльності людини – надає найкращий доступ до вивчення структури та наповнення концептів.

Незважаючи на те, що питання концептосфери дослідники вивчають уже не одне десятиліття, у сучасному мовознавстві не існує єдиного визначення цього поняття. Питання вивчення концептосфер та їх класифікація залишаються надзвичайно актуальними, оскільки відображають уявлення людей про світ і відмінності в культурному досвіді як окремих осіб, так і цілих народів.

Значний внесок у вивчення концептів та концептосфер зробили українські дослідники, а саме: І. Голубовська, С. Жаботинська, В. Жайворонок, А. Загнітко, Т. Космеда, А. Приходько, Т. Радзівська, О. Селіванова та ін. Серед зарубіжних дослідників чільне місце в цій галузі належить таким науковцям, як Н. Арутюнова, А. Бабушкін, Є. Бартмінський, М. Болдирев, А. Вежбицька, С. Воркачов, В. Карасик, О. Кубрякова, Д. Лихачов, В. Маслова, С. Нікітіна, М. Піменова, З. Попова, О. Рудакова, Г. Слишкін, Й. Стернін, Ю. Степанов, В. Телія, Р. Джакендофф, У. Чейф тощо.

Мета нашого дослідження – виокремити концепти, які формують концептосфери української та американської молоді.

Мета дослідження передбачає виконання таких **завдань**:

- провести вільний асоціативний експеримент з представниками української та американської молоді;
- виокремити концепти, які утворюють ядро, приядерну зону та периферію концептосфер двох лінгвокультур;
- здійснити порівняльний аналіз наповнення концептосфер української та американської молоді.

Методи та методики дослідження. Для опису концептосфер української та американської молоді ми провели вільний асоціативний експеримент за участю носіїв відповідних мов.

Асоціативні підходи є пріоритетними у вивченні мовної свідомості, адже вони забезпечують спонтанність на неупередженість у реакціях респондентів. Асоціативний експеримент дає змогу з'ясувати, як проявляються індивідуальні, групові та ментальні характеристики особистості в асоціативному процесі. Асоціації відображають не лише мовну свідомість, а й метафоричне зображення дійсності, фрейми характерних національно-культурних ситуацій, складові частини національної самосвідомості, національні оцінки та вподобання [1].

Більшість асоціацій є типовими, не унікальними; тому асоціативні експерименти відображають мовну реальність, характерну для певної лінгвоспільноти.

Вільний асоціативний експеримент може бути проведений в усній чи письмовій формі, груповій чи індивідуальній. У цьому дослідженні ми віддали перевагу письмовій, індивідуальній формам проведення експерименту, що мають певні обмеження в часі. Така форма проведення асоціативного експерименту дає можливість виявити спонтанні асоціації, позбавлені впливу інших осіб. Найчастотніші асоціації (реакції респондентів) утворюють ядро концептосфери народів, менш уживані асоціації належать до периферії концептосфери.

У нашому експерименті взяло участь 60 осіб (30 українців та 30 американців) віком від 18 до 25 років. Уважають, що в цьому віці майже завершується формування мовних здібностей. Власне, тому ми обрали молодіжну аудиторію для проведення експерименту.

Здійснення нашого вільного асоціативного експерименту передбачало такі етапи:

- створення онлайн-анкет, які повинні бути зрозумілими та доступними для учасників експерименту, у яких буде передбачено достатньо місця для того, щоб записати 10 асоціацій;
- підбір українських та американських респондентів, які будуть підходитимуть під вибрану вікову категорію – 18–25 років;
- дистанційне проведення експерименту;
- опрацювання отриманих даних та здійснення кількісних обрахунків;
- визначення ядра концептосфери української та американської молоді;
- здійснення порівняльного аналізу наповнення концептосфер української та американської молоді.

Результати та дискусії. Когнітивна лінгвістика вивчає процеси оперативного мислення людини, з'ясовує роль мови в пізнавальній діяльності людини, а також досліджує зв'язок між концептами різних мов у світі, вивчає людську свідомість, отримання й зберігання знань у мовних одиницях. Основними поняттями когнітивної лінгвістики є концепт та концептосфера.

Як відомо, поняття «концепт» є складним і багатоаспектним феноменом, оскільки сучасна наука поєднує різні аспекти, напрями та підходи до трактування цього поняття. Більшість дослідників погоджуються, що концепт – це одиниця «ментальних і психічних ресурсів нашої свідомості», «оперативна змістовна одиниця пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи й мови мозку (*lingua mentalis*)» [3]. Концепти виникають у процесі формування інформації про об'єкти та зберігають інформацію про те, що індивід знає, думає, уявляє про об'єкти світу. Мова є основним засобом вираження концепту.

Дослідження концептів та концептосфер передбачає врахування низки факторів. Кожна культура є своєрідною, і важливо розуміти, що концепти відображають національний характер народу, цінності, традиції, звички, спосіб життя людей, менталітет та бачення світу індивідом. Упорядковані у свідомості людини сукупності концептів утворюють концептосфери.

У лінгвістичну термінологію поняття концептосфери вперше ввів Д. С. Лихачов у своїй роботі «Концептосфера російської мови» (1993) [4]. Концептосфери – це сукупність концептів,

які належать до ментального простору однієї нації, носіїв конкретної мови. Чим багатша культура нації, тим багатша концептосфера мови. Основними чинниками для формування концептосфер є культура, релігія, література, наука в цілому тощо.

Потрібно зазначити, що концептосфери є динамічними за своєю природою, вони мають здатність змінюватися та розвиватись із появою нових понять. У результаті з'являються нові концепти, які надалі стають складовими компонентами концептосфер. Тому поняття «концептосфера» пов'язують із пізнавальним потенціалом, а також обсягом знань та навичок, із культурним досвідом не лише окремого індивіда, а й народу загалом [5]. Одним із способів виявлення структури концептосфер є проведення вільного асоціативного експерименту.

У нашому дослідженні ми провели вільний асоціативний експеримент, який мав на меті виокремити концепти, що утворюють концептосферу української та американської молоді, визначити ядро, приядерну зону й периферію концептосфер двох лінгвокультур.

В експерименті взяло участь 60 респондентів (30 українців та 30 американців) віком від 18 до 25 років. Їм запропоновано написати 10 найбільш актуальних для них слів. Відповідати потрібно було швидко – писати те, що перше спадає на думку. Експеримент був анонімним, тому гендерний аспект не був предметом нашого дослідження. Він був проведеним у письмовій, індивідуальній формі, яка мала певні обмеження в часі.

Українській молоді запропоновано інструкцію: «*Ви берете участь в асоціативному експерименті. Будь ласка, напишіть 10 слів-асоціацій, які є найважливішими для вас. Думайте не більше 10–15 секунд*». Для американської молоді вона звучала так: «*You are participating in the associative experiment. Please, write 10 the most important (meaningful) words-associations in your life. Think about 10–15 seconds*». Було вирішено не давати в дужках приклади, щоб відповідь респондентів була неупередженою та свідомою.

30 респондентів-українців написали 291 реакцію. Зауважимо, що не всі учасники могли дати по 10 асоціацій. Мінімальна кількість слів була запропонована одним із респондентів, а саме одна асоціація, два респонденти дали по 11 асоціацій, два респондента – 9, 25 – 10 асоціацій.

Ядерними реакціями є ті, які трапляються не менше ніж 6 разів: *сім'я* (27), *кохання* (25), *щастя* (14), *друзі* (12), *здоров'я* (12), *розвиток* (9), *дружба* (8), *подорож* (7), *діти* (7), *успіх* (6). До приядерної зони концептосфери належать реакції з частотністю 5–2: *добро, розуміння, мама, життя, мрія, віра, свобода, повага, гармонія, щирість, достаток, мудрість* – частотність 5; *краса, правда* – 4, *вірність, гроші, підтримка, радість* – 3; *Я, турбота, правда, сміх, тварина, душа, затишок, впевненість, мир, добробут, натхнення, вдячність* – 2. До одиничних периферійних реакцій входять *взаємодопомога, момент, сум, комфорт, насолода, навчання, безпека, дім, неповторність, незалежність, Україна, спілкування, спорт, відносини, забезпеченість, музика, задоволення, робота, чоловік, прощення, цінність, батьки, честь, Бог, почуття, їжа, вода, пізнання, благополуччя, знання, кар'єра, фігура, коханий, море, тусовка, відпочинок, людина, відвертість, реалізація, ціль, спокій, інтелект, секс, рух, вільність, вибір, енергія, чесність, справжність, людяність, розум, гумор, повітря, люди, самоаналіз, своєчасність, доречність, баланс, поруч, разом*. Ці поодинокі реакції є втіленням досвіду конкретних особистостей та утворюють периферію концептосфери.

Отримані слова-реакції є вербалізаторами концептів, котрі утворюють концептосферу української молоді. Ми виокремили такі найбільш актуальні для українців концепти:

1) концепти, що відображають сімейні стосунки, вербалізаторами яких є слова-реакції: *сім'я* (27), *діти* (7), *мама* (5), *родина* (1), *дім* (1), *відносини* (1), *чоловік* (1), *коханий* (1), *батьки* (1);

2) концепти, що відображають ставлення до людей та до себе й об'єктивуються реакціями: *кохання* (25), *друзі* (14), *дружба* (8), *повага* (5), *розуміння* (5), *гармонія* (5), *щирість* (5), *правда* (4), *вірність* (3), *підтримка* (3), *турбота* (2), *вдячність* (2), *впевненість* (2), *взаємодопомога* (1), *відвертість* (1), *відданість* (1), *справжність* (1), *людяність* (1), *самоаналіз* (1), *поруч* (1), *разом* (1);

3) концепти, що відображають стан людини; мовними репрезентантами яких є слова-реакції: *здоров'я* (12), *щастя* (14), *свобода* (5), *радість* (3), *сміх* (2), *сум* (1), *спокій* (1), *незалежність* (1);

4) концепти, що відображають досягнення та об'єктивовані словами: *розвиток* (9), *успіх* (6), *достаток* (5), *гроші* (3), *кар'єра* (1), *робота* (1), *ціль* (1).

Отже, ядерними концептами, які утворюють концептосферу української молоді такі концепти, як: СІМ'Я, КОХАННЯ, ЩАСТЯ, ДРУЗІ, ЗДОРОВ'Я, РОЗВИТОК, ДРУЖБА, ПОДОРОЖ, ДІТИ, УСПІХ.

В англомовній частині експерименту було отримано 300 реакцій. Всі учасники дали по 10 асоціацій.

Найчастотнішими є реакції: *love* (21), *family* (16), *freedom* (10) *friends* (9), *trust* (9), *health* (9), *life* (8), *money* (8), *happiness* (7), *faith* (6), *peace* (6), *loyalty* (6). Ці слова-реакції є репрезентантами концептів, які утворюють ядро концептосфери американської молоді.

До приядерної зони концептосфери належать асоціації з частотністю 5–2: *respect, truth, god, luck, kids, travel, career* – частотність 5; *honesty, friendship, success, education, wealth, support, future, hope, work* – 4; *goal, genuine, calm, care, adventure, food, dignity, intelligence, excitement, tranquillity* – 3; *hate, energy, safety, kindness, joy, mother, laughter, sincerity, positivity, stability, independence, rest, inspiration, country* – 2.

Периферійними реакціями є ті, які згадуються лише один раз: *circle, patients, accepted, forgiven, ugly, appreciative, positive, dependable, compassion, loving, understanding, parents, music, spouse, serendipitous, authenticity, honor, dream, progress, knowledge, shopping, summer, endlessness, fame, nature, intentional, spirit-filled, bravery, passion, sex, relationship, decision, complete, cherish, imagination, creativity, overcome, strength up, co-creation, curiosity, vulnerability, academia, wife, fraternity, service, harmony, house, university*. Усього 48 асоціацій.

Отримані реакції об'єктивують найбільш актуальні концепти, які утворюють концептосферу американської молоді. Було виокремлено такі групи концептів:

1) концепти, що відображають сімейні стосунки й вербалізовані словами-реакціями *family* (16), *friends* (9), *kids* (5) та ін.;

2) концепти, що відображають якості людини. Вони представлені реакціями-прикметниками *accepted* (1), *appreciative* (1), *positive* (1) тощо, і реакціями-іменниками *loyalty* (6), *honesty* (4), *tranquillity* (3) та ін.;

3) концепти, що відображають віру; їхніми вербалізаторами є реакції: *God* (5), *hope* (4);

4) концепти, що відображають успіх і достаток та вербалізовані реакціями *money* (8), *career* (5), *success* (4) й ін.

Отже, ядерними концептами, які утворюють концептосферу американської молоді, є LOVE, FAMILY, FREEDOM, FRIENDS, TRUST, HEALTH, LIFE, MONEY, HAPPINESS, FAITH, PEACE, LOYALTY.

Порівняльний аналіз концептосфер української та американської молоді показує, що, незважаючи на низку подібностей у наповненні двох концептосфер, усе ж існують певні відмінності в мовній свідомості українців та американців. Це відображено в наборі концептів, які є найбільш актуальними для представників двох лінгвокультур, та в частотності вживання вербалізаторів цих концептів.

Ядро концептосфери україномовної молоді утворюють 10 концептів, ядро концептосфери американської молоді – 12 концептів.

Найчастотніші ядерні асоціації концептосфери україномовної молоді вербалізують такі концепти, як: СІМ'Я (21 % ядра концептосфери.), КОХАННЯ (20 % ядра концептосфери), ДРУЖБА (16 % ядра концептосфери). ЩАСТЯ (11 % ядра концептосфери), ЗДОРОВ'Я (9 % ядра концептосфери). Ядро концептосфери американської молоді утворюються концепти: LOVE (який становить 18 % ядра концептосфери), FAMILY (13 % ядра концептосфери), FRIENDS (11 % ядра концептосфери), HEALTH (8 % ядра концептосфери), HAPPINESS (6% ядра концептосфери). Як бачимо, основні концепти двох концептосфер є універсальними, проте простежемо відмінність щодо вагомості концептів.

Унікальними в ядрі концептосфери українців є РОЗВИТОК, ПОДОРОЖ, ДІТИ, УСПІХ; у ядрі концептосфери американців такими концептами є FREEDOM, TRUST, LIFE, MONEY, FAITH. Зауважимо, що концепти СВОБОДА, ВІРНИСТЬ, ВІРА, ГРОШІ та ЖИТТЯ теж є актуальними для українців, але вони входять до приядерної зони концептосфери. Для американців значущими є концепти KIDS, TRAVEL SUCCESS, які не потрапили до ядра концептосфери, проте утворюють приядерну зону.

Аналіз приядерної зони концептосфер української й американської молоді показує, що набір концептів, які є актуальними для двох лінгвокультур, дуже схожий. Так, для українців є важливими такі концепти: ПОВАГА, ЩИРІСТЬ, ДОСТАТОК, ДОБРОБУТ, ПРАВДА, ПІДТРИМКА, ДОБРО, МАМА, СМІХ, для американців – RESPECT, SINCERITY, WEALTH, TRUTH, SUPPORT, KINDNESS, MOTHER, LAUGHTER.

Низка концептів, які утворюють приядерну зону концептосфери українців, потрапляють на периферію концептосфери американців і, навпаки, концепти, що належать до приядерної зони концептосфери американської молоді, за даними експерименту, потрапили на периферію концептосфери українців. Зокрема, концепти ГАРМОНІЯ, РОЗУМІННЯ, МРІЯ належать до приядерної зони в україномовній частині експерименту, а концепти HARMONY, UNDERSTANDING, DREAM потрапили на периферію концептосфери американців. Концепти GOD, FOOD, CALM, TRANQUILITY, INTELLIGENCE є складовими частинами приядерної зони концептосфери американців, а концепти БОГ, ЇЖА, СПОКІЙ, ІНТЕЛЕКТ – компонентами периферії концептосфери українців.

Спільними компонентами периферії концептосфер обох лінгвокультур є ДІМ / HOUSE, БАТЬКИ / PARENTS, ЗНАННЯ / KNOWLEDGE, СЕКС / SEX тощо.

Отже, за допомогою вільного асоціативного експерименту ми зробили спробу дослідити концептосфери української та американської молоді. Експеримент показав, що складовими частинами концептосфер обох народів є переважно концепти, які мають відповідники в обох лінгвокультурах. Проте спостерігаємо відмінності у вазі важливості концептів.

Висновки. Дослідження концептосфер дає можливість виявити спільні та відмінні риси у культурному досвіді різних народів. За допомогою асоціативного експерименту показано, що концептосфери української та американської молоді утворюють концепти, які не є унікальними, тобто вони здебільшого мають відповідники в обох лінгвокультурах. Проте вагомість концептів відрізняється: концепти, які формуються ядро концептосфери українців, потрапляють у приядерну зону концептосфери американців, і, навпаки. Спостерігаємо також відмінності у структурі приядерної зони та периферії концептосфер української й американської молоді.

У подальших дослідженнях плануємо дослідити гендерний аспект формування концептосфер.

References

1. Chernyshenko, Iryna. 2008. "Metody doslidzhennia kontseptiv u kohnitvni linhvistytsi". *Naukovi zapysky. Seriia: Filolohichni nauky (movoznavstvo)* 75 (4): 109–115.
2. Davydenko, Alla. 2018. "Fenomen kontseptu yak odniiei z osnovnykh skladovykh chastyn suchasnoi linhvistyky". *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu* 34 (1): 116–119.
3. Kubryakova, Elena and Valeriy Demiankov, Yuriy Pankrats and Luzina, Lada. 1996. *Kratkiy slovar kognitivnykh terminov*. Moscow: MGU.
4. Likhachev, Dmitriy. 1993. "Kontseptosfera russkogo yazyka". *Izvestiya RAN* 52 (1): 3–9.
5. Stepanov, Yuriy. 1997. *Konstanty: Slovar russkoy kultury*. Moscow: Shkola "Yazyki russkoi kultury".

Бондар Татьяна, Рудая Татьяна. Концептосфера украинской и американской молодежи. В статье рассматриваются ключевые понятия когнитивной лингвистики («концепт» и «концептосферы») и основные методы их исследования, в частности процедуру проведения свободного ассоциативного эксперимента. Ассоциативные эксперименты дают возможность получить спонтанные и беспристрастные реакции, отражающие образ мышления респондентов, их восприятия окружающей действительности, и выделить концепты, образующие концептосферу отдельного индивида, определенной группы людей или народа.

Для описания концептосфер украинской и американской молодежи проводился свободный ассоциативный эксперимент с участием 60 респондентов (30 украинцев и 30 американцев) в возрасте 18–25 лет. Эксперимент был анонимным, поэтому гендерные различия / сходства не рассматривались. В результате получили 591 ассоциацию (респонденты-украинцы – 291, американцы – 300). Слова-реакции являются вербализаторами концептов, актуальных

для української і американської молоді. Найбільш частотні концепти образують ядро концептосфер, вербалізаторами цих концептів виступають слова-реакції з частотністю шість і вище. Приядерну зону концептосфер формують концепти, вербалізовані реакціями з частотністю 5–2. Єдиничні реакції представляють концепти, які формують периферію концептосфер.

Ядро концептосфери україноязычної молоді образують 10 концептів (СИМ'Я, КОХАННЯ, ЩАСТЯ, ДРУЗІ, ЗДОРОВ'Я, РОЗВИТОК, ДРУЖБА, ПОДОРОЖ, ДІТИ, УСПІХ), ядро концептосфери американської молоді – 12 концептів (LOVE, FAMILY, FREEDOM, FRIENDS, TRUST, HEALTH, LIFE, MONEY, HAPPINESS, FAITH, PEACE, LOYALTY). Експеримент показав, що ключові концепти двох концептосфер не являються унікальними, то є вони практично не відрізняються в двох частинах експерименту. Однак спостерігаємо певні відмінності в мірі важливості концептів. Аналіз приядерної зони і периферії концептосфер української і американської молоді підтвердив, що набір концептів, які актуальні для двох лінгвокультур, мало відрізняється, однак ряд концептів, які образують приядерну зону концептосфери української молоді, потрапляють на периферію концептосфери американців і, навпаки: концепти, що належать до приядерної зони концептосфери американської молоді, за даними експерименту, образують периферію концептосфери українців. Таким чином, незважаючи на єдиничні, унікальні асоціації, отримані від представників двох лінгвокультур, експеримент показав, що складовими концептосфер української і американської молоді є переважно ті, які мають еквіваленти в обох лінгвокультурах.

Ключові слова: концепт, концептосфера, ядро, приядерна зона, периферія, асоціативний експеримент.

Bondar Tetiana, Rudaia Tetiana. Conceptospheres of the Ukrainian and American Youth. The article deals with the key concepts of cognitive linguistics («concept» and «conceptosphere») and the main methods of their study, in particular the procedure for conducting a free associative experiment. Associative experiments make it possible to obtain spontaneous and impartial reactions reflecting the way of respondents' thinking and their perception of the surrounding reality. Such experiments help to single out concepts that form the conceptosphere of an individual, a certain group of people or nations.

To describe the conceptospheres of the Ukrainian and American youth, a free associative experiment was conducted which involves 60 respondents (30 Ukrainians and 30 Americans) aged 18–25. The experiment was anonymous, so gender differences / similarities were not considered. As a result of the experiment, 591 associations were obtained (Ukrainian respondents gave 291 reactions, Americans – 300). Those reactions are verbalizers of concepts that are relevant to the Ukrainian and American youth. The most frequent concepts form the nucleus of the conceptospheres, the verbalizers of these concepts being reactions with a frequency of 6 and higher. The near-nuclear zone of the conceptospheres is formed by concepts, verbalized by reactions with a frequency of 5–2. Single reactions represent concepts that form the periphery of conceptospheres.

The nucleus of the conceptosphere of the Ukrainian youth is formed by 10 concepts (СИМ'Я, КОХАННЯ, ЩАСТЯ, ДРУЗІ, ЗДОРОВ'Я, РОЗВИТОК, ДРУЖБА, ПОДОРОЖ, ДІТИ, УСПІХ), the nucleus of the conceptosphere of the American youth contains 12 concepts (LOVE, FAMILY, FREEDOM, FRIENDS, TRUST, HEALTH, LIFE, MONEY, HAPPINESS, FAITH, PEACE, LOYALTY). The experiment showed that the key concepts of the two conceptospheres are not unique, that is, they practically do not differ in the two parts of the experiment. However, we observe certain differences in the degree of importance of the concepts. Analysis of the near-nuclear zones and peripheries of the conceptospheres of the Ukrainian and American youth confirmed that the set of concepts that are relevant for the two linguocultures does not differ much. However, some of the concepts that form the nucleus of the Ukrainian youth's conceptosphere appear on the periphery of the Americans' conceptosphere, and vice versa: according to the experiments, concepts related to near-nuclear zone of the conceptosphere of the American youth form the periphery of the conceptosphere of the Ukrainians. Thus, despite the single, unique associations received from representatives of the two linguocultures, the experiment showed that the components of the conceptospheres of the Ukrainian and American youth are mainly concepts that have correspondences in both linguocultures.

Key words: concept, conceptosphere, nucleus, near-nucleus zone, periphery, associative experiment.

DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2020-13-6>

УДК 811.112.2'25-115

Олена Бондарчук, Наталія Лисецька

КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ПЕРЕКЛАД: ДО ПИТАННЯ ТРАНСФЕРУ КУЛЬТУРНО МАРКОВАНИХ ТЕКСТОВИХ ЕЛЕМЕНТІВ (НІМЕЦЬКА ТА УКРАЇНСЬКА МОВИ)

У статті проаналізовано культурно марковану лексику як одну з основних труднощів у перекладі. Зосереджено увагу на транслятології як окремій галузі сучасних перекладознавчих досліджень, визначено переклад як об'ємне поняття у тріаді «мова, текст, культура», описано транслятологію як дисципліну з погляду відмінностей лінгвістичного та концептуального перекладу. У науковій розвідці зосереджено увагу на концептуальному перекладі

як способі передачі культури. Скопос постає основним важелем для визначення прийомів перекладу безеквівалентної лексики. Важливо передати не прочитане чи почуте, а сказане й подумане, враховуючи функцію, комунікативну мету вихідного тексту. Лінгвістичний переклад для виконання цього завдання є недостатнім, тому потрібно послуговуватися перекладом концептуальним. Проблематика культурно маркованої лексики полягає у відмінностях мови-джерела та мови перекладу. Сюди належать як експліцитні, так і імпліцитні й інтертекстуальні культурні відношення в текстах. Особливу увагу приділено концепту як основному терміну лінгвокультурології та концептології. Наявність концепту у свідомості певної лінгвокультури свідчить про його культурологічну вагомість й актуальність для носіїв мови. Зіставляючи дві культури, виявляємо повні чи часткові лакуни та так установлюється специфіка певної мовної спільноти. Для розуміння й перекладу культурно маркованої лексики недостатньо просто знати лексику та граматику – потрібно мати певні компетенції в міжкультурній комунікації, володіти знаннями про традиції, звичаї, звички, типову поведінку носіїв мови. Коротко описано проблему неологізмів для трансляторів. Запропоновано кроки для дидактизації перекладу культурно маркованої лексики на теоретичних курсах і практичних заняттях із перекладу. Це опис, реконструкція, інтерпретація, визначення культурної значущості. Наведено кілька основних способів для передачі культурно маркованої лексики. У статті підкреслено вагомість перекладача як посередника між двома культурами та важливість рівня його професійності для адекватного та доцільного перекладу.

Ключові слова: культурно маркована лексика, реалії, неологізми, лакуни, концепти, культура, скопос, транслятологія, концептуальний переклад.

Вступ. Останніми роками спостерігаємо посилений інтерес філологів і лінгвістів до проблем перекладу з погляду міжкультурної комунікації. Це закономірно, оскільки він є «умовою, наслідком та процесом міжкультурних контактів: обміну знаннями, ідеями, емоціями, духовними цінностями» [4, с. 7]. Відомий факт, що в мові відображено код нації, культура народу. Тісний нерозривний зв'язок мови й культури неодноразово підкреслював В. фон Гумбольдт, пояснюючи це тим, що природа мови є творчою, вона форма вираження національного духу. Вона не лише інструмент, а й сама діяльність духа. Він стверджує, що в мові закладене сприйняття навколишнього світу й стереотипи поведінки її носіїв, і вже сам факт, що в мові наявні суто лінгвістичні маркери, які відображають культуру, яскраво свідчать про наявність у кожного народу свого особливого духовного світу [3]. Численний інтерес науковців до проблем зв'язку мови та культури (про це свідчать праці в Україні й за кордоном із таких дисциплін, як концептологія, когнітивна транслятологія, лінгвокультурологія, перекладознавство, прагматика, лінгвостилістика, літературознавство тощо) усе ж не охоплює всі аспекти їх взаємодії. Із відкриттям кордонів, посиленою глобалізацією зростає міграція, збільшується не лише співпраця зі сфери політики, економіки, підприємництва, але й стають багатшими особистісні контакти. Помітними стають труднощі розуміння носіїв іншої культури, комунікативні невдачі, очевидні культурні відмінності, поведінкові риси, різноманітні прояви менталітету.

Запропонована стаття має за мету охопити дослідження культурно маркованої лексики як українських, так і німецьких науковців, а також звернути увагу на такі лексичні одиниці з погляду не лише лінгвістичного, а й концептуального перекладу. Поставлена мета передбачає виконання таких завдань: пояснити особливості концептуального перекладу, описати безеквівалентну лексику щодо перекладу та культури, окреслити місце концепту під час концептуального перекладу, визначити способи передачі культурно маркованої лексики.

Результати та дискусії. Лінгвістичний переклад має за основу принцип відтворення тексту зі збереженням формальної структури оригіналу. Іншими словами, це точний, дослівний переклад. Це певною мірою мікропереклад, інструментарій якого не дає змоги відтворити всю семантичну структуру слів (денотативну, конотативну, крім того ще й контекстуальну та авторську в літературних творах). А. М. Науменко наголошує на необхідності іншого підходу до перекладу – концептуального або макроперекладу, – який має за мету передати не слово, а думку, смисл, авторську концепцію, прагматику, творчий задум, культурні особливості. У дослідженнях його ще називають філософським, національно забарвленим, еквівалентним, функціональним, динамічним [8, с. 70]. У цьому контексті потрібно звернути увагу на поняття «неможливості перекладу», коли основними труднощами є «неперекладні слова, віршові форми, стилістичні засоби, а також неперекладні життєві погляди» [5, с. 74]. Відзначимо термінологічне розмаїття досліджуваної теми як в українських, так і в німецьких розвідках: *лексика з культурним чи національним компонентом, безеквівалентна лексика, специфічно національна*

лексика, реалія, слово-реалія, лакуна, фонова лексика, екзотизм, історизм, етнографізм, культурема, німецькі відповідники: *Kulturspezifikum*, *Begriffslücke*, *Fehlstelle*, *Realia*, *Nulläquivalenz*, *kulturelle Elemente*, *kulturspezifische Elemente*, *Realienabbild*, *Realienlexem*, *kulturspezifischer Ausdruck*. У науковій літературі знаходимо праці, спрямовані на відтворення певних одиниць шляхом перекладу Р. Зорівчак, А. Гудманян, І. Ковальова, П. Содомора, Т. Качановська, А. Савенко, А. Пермінова, О. Сизова, М. Бережна, О. Кучма, М. Нечипоренко, Ю. Чала й ін. Лексику з культурними елементами в перекладознавстві вивчали О. В. Федоров, Я. Й. Рецкер, С. П. Флорін, А. Д. Швейцер та ін.

Спробуємо з'ясувати, яким чином виникає безеквівалентна лексика і яке місце займає концептуальний переклад у тріаді «мова, текст, культура». Переклад як мовна діяльність зумовлений складними та багатогранними відношеннями між окремими культурами і є симбіозом трьох категорій **мова, текст, культура** в конкретних ситуаціях: «переклад розуміємо як об'ємне поняття, яке утворюється за допомогою перекладу на іншу культуру та трансферу між культурами» [2]. З огляду на культурообумовленість текстів культурна когерентність стає важливим фактором для оцінювання якості перекладу, для його адекватності й доцільності. Адекватність потрібно трактувати з погляду на перекладні зв'язки з текстом-оригіналом, а також зв'язки з культурно-культурними особливостями реципієнтів. Переклад як дисципліна набуває нового кола досліджень. У німецькому мовознавстві для позначення перекладу використовують термін **Translation** – **трансляція**, який є ширшим за своїм визначенням за *Übersetzen* (письмовий переклад) та *Dolmetschen* (переклад усний). К. Норд визначає трансляцію як «створення цільового тексту, який залежно від поставленої чи очікуваної функції цільового тексту (скопосу трансляту) має різні специфічні зв'язки з наявним текстом-оригіналом. За допомогою трансляції уможливорюється комунікативна дія, яка б не відбулася без неї на тлі наявних мовних та культурних бар'єрів» [9].

Концептуальний переклад як дисципліна сформувався у 20-му столітті, проте його ідеї піднімалися Цицероном (максима перекладати не слово, а думку) і Мартіном Лютером, який вважав, що певні пасажі Біблії неможливо перекласти дослівно, а потрібно передавати їхній смисл. У 60-х роках ця думка була розвинута в поняття динамічної еквівалентності Є. Нідою, який вважає, що культурні аспекти тексту треба передавати таким чином, щоб вони були зрозумілі реципієнтам без знань про вихідну культуру [9; 11].

У галузі функціональної транслятології термін **скопос** (ціль, мета, намір) відіграє центральну роль. Теорію скопосу у 80-ті роки започатковано представниками німецької школи Райсом і Вермером (Reiß und Vermeer), основний принцип якої полягає в передачі комунікативної мети тексту, а не в пошуку простого еквівалентного відповідника в цільовій мові [11, с. 177–189].

Переклад культури є непростим завданням, що вимагає ставити фокус не на сказаному, а на задуманому, щоб знайти правильний еквівалент. Розпізнавання задуманого відбувається серед реципієнтів одного кола автоматично, оскільки вони користуються спільними знаннями, досвідом і пам'яттю. Культура передається за допомогою мови, відтак є її складовою частиною. Мова – це відображення культури, а переклад не просто передача інформації з однієї мови іншою, це – трансфер культури. Перекладач виконує роль зв'язного елемента між двома культурами, є соціокультурним посередником і рушійною силою, як удаło підкреслює М. І. Іваницька [4]. Кожна спроба перекладу є водночас спробою подолати відмінності між мовою оригіналу та цільовою мовою. Для визначення критичних місць перекладач повинен володіти вмінням визначати відмінності й спільні риси між двома культурами.

Проблематика культурно маркованої лексики в текстах обмежується здебільшого реаліями або культурно-історичними подіями, особами, регіональними варіантами мови, а наукова дискусія щодо культурних елементів зосереджується на вивченні літературних і поетичних текстів. Культурно марковані терміни виникають лише в контексті конкретної мови та становлять велику проблему для перекладача як носія іншої культури. Це, передусім, власні імена, назви професій, географічні терміни, історизми, релігійні поняття тощо. Це реалії, які, за визначенням Е. Маркштайн (Markstein), є «носіями ідентичності національного/етнічного

утворення, національної/етнічної культури в широкому значенні й приписувані країні, регіону, частині землі» [7, с. 288]. Сюди належать явища, які придумані чи створені людьми, не лише об'єкти культури, а й скорочення, звання, свята, вигуки, звертання, форми прощання. Проте Е. Маркштайн не відносить до цієї групи явища природи (як позначення снігу в різних регіонах) і приказки й ідіоматичні звороти [7]. До критичних лексем належать, на думку Г. Вотьяка, «звертання, форми привітання, власні назви, інституції, географічно-кліматичні феномени, лексеми з галузі гастрономії, релігії, суспільні та політичні явища» [13, с. 158f]. Проте не всі культурно марковані одиниці є виражені лексично, іноді їх потрібно вміти відчутти між рядками.

Культурні відношення в текстах поділяють на експліцитні й імпліцитні. Експліцитні культурні референції виявляються лексемами та власними назвами з культурномаркованими змістом і формою. На рівні речення й тексту теж можуть виникати експліцитно словосполучення та висловлювання з культурно маркованими змістом і формою. Імпліцитні культурні відношення реконструюються з відношень на синтаксичному рівні між реченнями та текстами, де відсутнє експліцитне маркування за допомогою лексеми, яка містить культурне значення. Такі мовні висловлювання передбачають наявність фонових знань реципієнта й семантично не несуть культурного навантаження. Культурна специфіка виявляється лише у створенні паралелей і проєкцій на культурні рамки, на структуровану систему знаків [2].

Тісно пов'язаний із проблематикою експліцитних та імпліцитних культурних маркерів у текстах феномен інтертекстуальних зв'язків. Культурність й інтертекстуальність тісно співвідносяться в текстах і є рівнозначно релевантними для свідомо оптимізованого перекладацького процесу. Ці додаткові значення стають ключовими, коли вони є основною змістовою складовою частиною в повідомленні, яке потрібно перекласти. Тоді вони стають проблемою перекладу. Традиційними перекладацькими «відлуннями» попередніх текстів можуть бути цитати, монтаж, натяки, плагіат, згадування сталих зразків. Це як окремі слова, синтагми, імпліцитні натяки, так і невербальні знаки як інтертекстуальні натяки.

До культурно маркованої лексики відносимо також неологізми, які найчастіше трапляються в німецькій пресі та стосуються сфери політики. Такі новоутворення відображають певний досвід, ставлення до особи чи явища, колективне бачення проблем, як-от: вирішення питання з прав біженців, їхнього майбутнього в Німеччині. І для перекладача вони становлять чималі виклики. Розглянемо два неологізма політичного дискурсу *der Masterplan Migration* та *Ankerzentren*. Аби їх перекласти, треба володіти інформацією про актуальний стан проблеми, розуміти контекст, у якому вживаються лексеми. Неологізм *Ankerzentren* є одним із каменів спотикання для перекладача (Tagesschau, 01.08.2018). З одного боку, *der Anker* актуалізує значення: прибути, кинути якор і залишитися, проте насправді *Anker* у публіцистичному дискурсі тлумачиться як скорочення: “Zentrum für Ankunft, Entscheidung, Rückführung” – «Центри прибуття біженців, рішень щодо їх подальшого перебування і їх повернення (AnKER-Zentren)» [6, с. 165], – що також видно і в правописі – літери E та R великі, є скороченнями таких слів: *Ank* – *Ankunft*, *E* – *Entscheidung*, *R* – *Rückführung*.

У сфері лінгвокультурології, концептології та когнітивної лінгвістики вчені говорять про відображення культури, особливостей певної нації в концептах (Н. Д. Арутюнова, С. Г. Воркачов, О. О. Кубрякова, В. В. Красних, Ю. С. Степанов, А. М. Приходько, О. О. Селіванова, С. А. Жаботинська та ін.

Концепт – це «дискретна змістова одиниця колективної свідомості, яка відбиває предмет реального чи ідеального світу й зберігається в національній пам'яті у вербально визначеному вигляді. Концепт становить основне осердя культури в ментальному світі людини, основний елемент культури певного етносу. Концепти є ідеальними, вони кодуються у свідомості одиницями універсального предметного коду, основу яких становлять індивідуальні чуттєві образи, що формуються на базі особистого чуттєвого досвіду людини» [14, с. 34].

Наявність мовного вираження концепту засвідчує його глибинну концептуальну розробку в певному лінгвоетносі, відбиває культурологічну актуальність для його членів. Відсутність вербалізації концепту вказує на незавершеність процесу пізнання предмета або явища навколишньої дійсності в певній культурі. У такому випадку виникає лакуна – наслідок відображення специфічних

реалій, подій, станів, процесів, феноменів, характерних для певної культури, які можна вважати сигналами певної лінгвокультурної специфіки мовної спільноти [1, с. 55].

Якщо порівнювати німецьку й українську культури, то в українській відсутні такі концепти, вони утворюють лакуни: **das Angebot, der Termin, der Eintopf, die Leistung, die Einwegflasche**. Тлумачення цих понять можливе крізь призму німецької культури. Відомо, що німці все планують, ведуть щоденник, планують відпустку на рік наперед. **Termin** – зустріч по роботі, приватна зустріч, прийом у лікаря, запис у певну установу, побачення. Переклад українською мовою залежить від контексту. *Einen Termin für die Hochzeit nannte sie jedoch noch nicht.* (Die Zeit, 04.07.2012 (online) – Дату весілля вона все ж не назвала (переклад тут і далі наш). Для порівняння наведемо приклад, де **Termin** уживається в значенні «прийом у лікаря» та «зустріч»: *Viele Termine, Verpflichtungen und To-Do's und schon hat man den Termin beim Augenarzt, Zahnarzt oder beim Psychologen vergessen.* – Багато зустрічей, обов'язків та справ і ви вже забули про прийом в окуліста, стоматолога чи психолога (blog.ylex.ch, 01.07.2020 (online)). Наступний приклад – **Einwegflasche** – належить до німецького побуту: це пляшка (зі скла або пластику), яка після використання потрапляє до автомата в супермаркеті для переробки. Якщо її здати, то можна отримати близько 25 центів на касі супермаркету. Для заощадливих німців це добра мотивація. Окрім того, німці є екологічно свідомою нацією; там давно сортують й переробляють сміття, ініціюють багато різних акцій на порятунок природного середовища.

Для української культури характерні концепти **кум, літня кухня, вишиванка, хліб, доля, калина, вечорниці, бандура, горілка** та ін., які не мають відповідників у німецькій мові й без пояснень, наведення прикладів чи особистого досвіду будуть незрозумілими для носія німецької культури. Наприклад, у заголовку статті **вишиванка** транслітерована: *Vyshyvanka-Boom in der Ukraine. Patriotische Mode im Aufwind*, а в підзаголовку вишиванку описано як «національні символи у формі традиційних вишиваних візерунків на сукнях та сорочках»: *Seit den Maidan-Protesten 2013 erleben nationale Symbole in Form von traditionellen Stickmustern auf Kleidern und Hemden eine Renaissance in der Ukraine* (www.deutschlandfunk.de, 03.11.2016 (online)).

Для практичних занять із перекладу, розвитку компетенцій майбутніх перекладачів можна використовувати такі кроки, щоб установити культурні зв'язки й могли проаналізувати текст із погляду виявлення індикаторів культури реципієнта: опис, реконструкція, інтерпретація [2]. Опис – змістово-семантичне висловлювання, аналіз аргументативних і змістових структур на поверхні тексту. Реконструкція – аналіз складних передумов та культурних категорій, які активуються за принцип утворень аналогій на другому рівні тексту. Інтерпретація – упорядкування всього ситуативно-прагматичного контексту, тлумачення змісту всього тексту, що є необхідним для реципієнта з огляду на його власний життєвий світ. Формула Лассвела видається нам випробуваною моделлю як для роботи з текстами на занятті DaF, так і для аналізу текстів із перекладознавчої перспективи для виявлення й інтерпретації культурно-специфічних елементів.

Е. Маркштайн вважає, що у виборі певної стратегії для перенесення культурно маркованого виразу основну роль відіграє його культурна значущість у тексті перекладу: «Потрібно спершу зважити, чи ця реалія часто трапляється в тексті-джерелі чи лише один раз, чи важлива вона для опису героїв, для тональності та/чи сюжету вихідного тексту або є другорядною деталлю й може бути передана іншим нейтральним, здебільшого узагальнювальним виразом. Рішення потрібно приймати залежно від конкретного випадку» [7, с. 290]. Якщо зосередитися детальніше на практичній стороні перекладу, то існує декілька способів передати культурно марковану лексику. Можна перейняти іншомовне слово, увести неологізм, лексично його підлаштувати під мову реципієнта (надати йому відповідні закінчення, фонетичні особливості, відмінювати за правилами відповідної мови), можна використати транскрипцію та транслітерацію, подати пояснення у формі покликань чи приміток, додавати коментарі й глосарії, використовувати комбінацію з різних методів. С. Флорін і С. Влахов наводять такі види приблизного перекладу: гіпонімічний переклад, прийом «функціонального аналога» та описовий переклад [1].

Висновки. Концептуальний переклад є процесом складним, багатогранним, який ставить перед перекладачем багато вимог. Відтак К. Райс визначає переклад як «...не науку, а ремесло

(маючи на увазі перекладачів технічних текстів) та мистецтво (про перекладачів літературних текстів)» [10, с. 9]. Для перекладу культурно маркованої лексики чистих лінгвістичних знань буде недостатньо для адекватної передачі змісту. Завдання перекладача полягає в передбаченні рецепції перекладу в цільовій мові, розуміння того, як читач сприйматиме та розумітиме його, врахуванні фонових знань реципієнта. Удалим він є в тому випадку, коли перекладач добре знає спосіб мислення й норми культури (обох культур) та є митцем, який спроможний відчувати культурні тонкощі й адекватно передати їх, проте питання перекладацьких компетенцій є темою для окремої розвідки.

References

1. Ejger, Henrich. 2014. *Aspekty teorii perevoda i izbrannyye poeticheskiye perevody: monografiya*. Charkiv: CNU imeni V. N. Karasina.
2. Hennecke, Angelika. 2013. *Zum Transfer kulturspezifischer Textbedeutungen. Theoretische und methodische Überlegungen aus einer semiotischen Perspektive*. Linguistik Online, 37(1). URL: <https://doi.org/10.13092/lo.37.513>
3. Humboldt, von Wilhelm. 1985. *Yasyk i filosofiya kultury*. Moskva: Progress.
4. Ivanyztska, Mariia. 2015. *Osobystist perekladacha v ukrainsko-nimezkyh literaturnykh vzayemynah: monohrafiya*. Chernivtsi: Knygy.
5. Koller, Werner. 2001. *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
6. Lysetska, Nataliia. 2019. "Aktualisatsiya i uzualizatsiya novykh leksem «der Masterplan Migration» ta «Ankerzentren» u nimetskomyu politychnomu dyskursi". *Aktualni problem romano-germanskoji filologii ta prykladnoji linhvistyky*. Shchernivtsi, № 2(18): 160–167.
7. Markstein, Elisabeth. 1999. *Realia*. In Snell-Hornby, Mary. *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenberg Verlag, 288–291.
8. Naumenko, Anatolii. 2013. *Konceptualnyi pereklad: monografiya*. Mykolaiv, ChDU im. Petra Mohyly.
9. Nord, Christiane. 2002. *Fertigkeit Übersetzen. Ein Kurs zum Übersetzenlehren und -lernen*. Berlin: BDÜ Service Verlag (Schriftenreihe des BDÜ 38).
10. Reiss, Katarina. 2000. *Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Wiener Vorlesungen von M. Snell- Hornby und M. Kadrić. Wien: WUV-Universitätsverlag.
11. Stolze, Radegundis. 2011. *Übersetzungstheorien. Eine Einführung*. 6-te überarb. Auflage. Narr, 177–189.
12. Vlahov, Sergei, Florin Sidor. 1980. *Neperevodimoe v perevode*. M.: Mezhdunarodnije otnosheniia.
13. Wotjak, Gerd. 2011. "Sprache und Kultur – Wie spiegelt sich Kulturelles in der Sprache". *Translation – Sprachvariation – Mehrsprachigkeit*. Festschrift für Lew Zybatov zum 60. Geburtstag. Frankfurt a. M., 157–178.
14. Zagnitko, Anatoliiy. 2017. *Linhvokulturologiya: navchalnyi posibnyk dla studentiv vyshchyyh navchalnykh zakladiv*. Vinnytsia: DonNU imeni Vasyla Stusa.

Бондарчук Елена, Лисецкая Наталия. Концептуальный перевод: к вопросу трансфера культурно специфических текстовых элементов (немецкий и украинский языки). В статье анализируется культурно маркированная лексика как одна из основных сложностей при переводе. Внимание сосредотачиваем на транслятологии как отдельной отрасли современного переводоведения; определен перевод как объемное понятие в триаде «язык, текст, культура», описывается транслятология как дисциплина с точки зрения отличий лингвистического и концептуального перевода. В данной научной разведке обращается внимание на концептуальный перевод как способ передачи культуры. Скопос является основным рычагом для определения приемов перевода безэквивалентной лексики. Важно при этом передать не прочитанное или услышанное, а сказанное и подуманное, учитывая функцию, коммуникативную цель исходного текста. Лингвистический перевод для решения этой задачи недостаточен, поэтому следует использовать перевод концептуальный. Проблематика культурно маркированной лексики заключается в различиях языка-источника и языка перевода. Сюда относятся как эксплицитные, так и имплицитные и интертекстуальные культурные отношения в текстах. Особое внимание уделяется концепту как основному понятию лингвокультурологии и концептологии. Наличие концепта в сознании определенной лингвокультуры свидетельствует о его культурологической значимости и актуальности для носителей языка. При сопоставлении двух культур оказываются полные или частичные лакуны и таким образом устанавливается специфика определенной языковой общности. Культурно маркированная лексика, безусловно, относится к лексическому пласту, для понимания которого недостаточно просто знать лексику и грамматику – следует иметь определенные компетенции в межкультурной коммуникации, владеть знаниями о традициях, обычаях, привычках, типичном поведении носителей языка. Коротко описывается проблема неологизмов для трансляторов. Предлагаются шаги для дидактизации перевода культурно маркированной лексики на теоретических курсах и практических занятиях по переводу. Это описание, реконструкция, интерпретация, определение культурной значимости. Рассматриваются несколько основных способов для передачи культурно маркированной лексики. В статье подчеркивается значимость переводчика как посредника между двумя культурами и важность уровня его профессионализма для адекватного и целесообразного перевода.

Ключевые слова: культурно маркированная лексика, реалии, неологизмы, лакуны, концепты, культура, скопос, транслятология, концептуальный перевод.

Bondarchuk Olena, Lysetska Nataliya. Conceptual Translation: to the Question of Transfer of Culturally Specific Text Elements (German and Ukrainian). The article deals with the culturally branded vocabulary as one of the main folding facilities for the transfer of languages. It focuses on translatology as a separate branch of modern translation studies, defines translation as a three-dimensional concept in the triad “language, text, culture” and describes translatology as a discipline in terms of differences between linguistic and conceptual translation. This exploration focuses on conceptual translation as a means of cultural transmission. Scopos is the main lever for determining the techniques of translating non-equivalent vocabulary. It is important to convey not what is read or heard, but what is said and thought about, given the function, the communicative purpose of the source text. Linguistic translation is not sufficient to solve this task, so conceptual translation should be used. The problem with culturally marked vocabulary is the difference between the source and target languages. This includes both explicit and implicit and intertextual cultural relations in texts. Special attention is paid to the concept as the basic concept of linguistic and cultural studies. The presence of the concept in the consciousness of a certain linguoculture testifies to its cultural significance and relevance for native speakers. At comparison of two cultures there are full or partial lacunas and thus specificity of the certain linguistic community is established. Culturally marked vocabulary certainly refers to the lexical layer, for understanding which it is not enough just to know the vocabulary and grammar, it is necessary to have certain competences in intercultural communication, to know about traditions, customs, habits, typical behavior of native speakers. The problem of neologisms for translators is briefly described. Steps are proposed to didacticate the translation of culturally marked vocabulary in theoretical courses and practical translation exercises. This is a description, reconstruction, interpretation, definition of cultural significance. Several basic ways to translate culturally marked vocabulary are considered. The article emphasizes the importance of a translator as an intermediary between two cultures and the importance of his level of professionalism for adequate and appropriate translation.

Keywords: vocabulary, realities, neologisms, lacunas, concepts, culture, scopos, translatology, conceptual transfer.

DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2020-13-7>

УДК 81:159.922

Наталія Бурка

ОБГРУНТУВАННЯ МЕЖ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ДЛЯ ЛІНГВО-КОГНІТИВНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті з погляду лінгво-когнітивних міждисциплінарних наукових пошуків на основі класичних надбань психології запропоновано новий підхід до розв'язання проблеми обґрунтування раціональних меж підліткового віку людини, що має забезпечити адекватне використання результатів лінгвістичних досліджень у суміжних із нею галузях знання. На підставі аналізу суперечливої взаємодії наслідків, що характеризують особливості онтогенезу та філогенезу підлітка як об'єкта лінгво-когнітивного розгляду сформульовано визначення особливостей його психологічного навантаження у взаємодії з макро- та мікросоціальним оточенням. Окреслено одночасну супервентну дію багатьох причин формування загальної поведінки підлітка на результати його комунікативної соціалізації та показано, що чинники, комплекси яких визначають характер саморозвитку його комунікативної практики, мають різну природу й вирізняються інтенсивністю їх дії на специфіку мовленнєвої поведінки. Шляхом системного зіставного аналізу змістового насичення концептуальних основ наукових праць Р. А. Абдурахманова, Б. Г. Ананьєва, Л. І. Божович, Л. Вовканич, С. Крася, В. В. Давидової, І. В. Дубровіної, Е. Ериксона, І. С. Кона, В. Ф. Моргуна, Д. П. Сидоренка, М. М. Смирнягіної, Н. Ю. Ткачової й інших щодо питань установаження причин і меж підліткового віку людини, з'ясовано ступінь варіювання цих меж у психології. На цій підставі сформовано графічний образ площини альтернатив визначень меж підліткового віку людини в наукових працях із психології, за допомогою якого встановлено, що, по-перше, у лінгво-когнітивних дослідженнях доцільно визначати підлітковий вік людини межами від 8-ми років до 19 включно з подальшим його диференціюванням на початковий період (8–9–10–11 років), середній (12–13–14–15 років) і завершальний (16–17–18–19 років).

Ключові слова: лінгво-когнітивне дослідження, підлітковий вік, межі, періоди.

Вступ. Сучасний стан стрімкого розвитку різноспрямованих лінгво-когнітивних досліджень породжує багато нових питань міждисциплінарного характеру. До них насамперед потрібно віднести назрілу необхідність термінологічної уніфікації описів загальновідомих когнітивних явищ, розробки відповідних вербально-графічних моделей та образів, спроможних відігравати роль ефективних пропедевтично-наочних засобів для ознайомлення дослідників-

початківців із міждисциплінарними концептуальними ідеями когнітивістики, систематизації низки причинно-наслідкових зв'язків фактів, здобутих на стиках суміжних із когнітивістикою наук тощо.

Не менш важливим серед інших постає й питання встановлення меж підліткового віку в лінгвокогнітивних дослідженнях. Передусім, може здатися, що воно не є особливо складним, оскільки неодноразово, як відомо [4; 7], вирішувалося представниками фізіологічних, медичних, психологічних, соціологічних й інших гуманітарних наук.

Але між ними й навіть у межах деяких із них дискусії щодо встановлення чітких меж підліткового віку тривають і досі (див. [4]), а в їхніх результатах спостерігаємо певні розбіжності. На нашу думку, само собою це цілком закономірно. Причин для виникнення розбіжностей у питанні встановлення меж підліткового віку існує багато. Провідною серед них, безсумнівно, виступає суперечлива взаємодія наслідків, що характеризують особливості онтогенезу та філогенезу підлітка як об'єкта кожної зі згаданих наук. Саме ці особливості визначають і специфіку та рівень розвитку навичок комунікативної поведінки підлітка як прагматично структуровану систему реалізації лінгвокогнітивних процесів і можливість співвіднесення результатів розвитку з віком дитини. При цьому існує загальновідома вікова різниця, хоча й незначна, у динаміці розвитку світосприйняття в дівчаток і хлопчиків.

Методи та методика дослідження. За умов, що таким чином складаються, й виникає неминуча множина часткових ознак, безліч яких дає змогу дослідникам установлювати межі підліткового віку лише статистичним шляхом, із похибкою в 1–2 роки. Більше того, оскільки в сучасному концептуальному баченні лінгво-когнітивних явищ представники фізіологічних, медичних, психологічних і соціологічних наук переважно виходять із положення про те, що під чинниками та наслідками комунікативної поведінки людини потрібно завжди вбачати їхні певні комплекси, то наявні розбіжності у вирішенні питання, що нами розглядається, стають об'єктивно неминучими. Зрозуміло, що ті самі особливості ми маємо враховувати в процесі обґрунтування раціональних меж підліткового віку для лінгвокогнітивних пошуків.

Проте поряд із методологічною неминучістю існування певної похибки перед нами постає питання міждисциплінарного характеру, пов'язане із забезпеченням можливості прямого використання результатів лінгвокогнітивних досліджень будь-яких феноменів комунікативної поведінки представників підліткового віку для їх об'єктивного сприйняття в суміжних із лінгвістикою галузях наукового знання про людину.

Тому **метою** започаткованого нами теоретичного пошуку є обґрунтування диференціації підліткового віку для міждисциплінарних лінгвокогнітивних досліджень шляхом встановлення його раціональних меж.

Результати та дискусії. На підставі узагальнення інформації, опублікованої в джерелах [4; 7], було сформульовано таке визначення особливостей психологічного навантаження підлітка.

Психологічне навантаження підліткового буття людини спрямоване передусім на вироблення комунікативних навичок в умовах активних внутрішніх і зовнішніх конфліктів індивіда, що виникають під час адаптації його особистості до ортодоксальних вимог культур мікро- та макросоціумів, що оточують його, і характеризується, із фізіологічного погляду, прискореним фізіологічним розвитком підлітка, його статевим дозріванням, нестабільністю фізіологічного стану тощо; із погляду психології – важкими внутрішніми конфліктами, різкими змінами настрою, загостреним почуттям гідності й статевої приналежності, прямолінійністю, категоричністю, нездатністю до компромісу, виникненням рефлексії як форми самосвідомості, послабленням авторитету батьків й інших дорослих, спробами контролю своєї поведінки та частими, а інколи й критичними психологічними станами.

Навіть без проведення додаткового аналізу стає зрозуміло те, що, по-перше, одночасний вплив багатьох причин формування мовленнєвої поведінки підлітка є, безсумнівно, супервентним на результати його комунікативної соціалізації; по-друге, чинники, комплекси яких визначають характер саморозвитку комунікативної практики підлітка, мають різну природу та вирізняються інтенсивністю їхньої дії на його мовленнєву поведінку. Саме за цих обставин причинно-

наслідкові залежності процесів, що відбуваються в духовному бутті підлітка, можуть бути кількісно описані в когнітивній лінгвістиці лише статистично.

Відомо [5], що важливими факторами впливу на перебіг процесу становлення навичок комунікативної поведінки є соціолінгвальні чинники, етнокультурне середовище й відмінності лінгвального розвитку підлітка. Дослідимо цю проблему з погляду зв'язку зазначених груп факторів із результатами визначення раціональних меж підліткового віку для проведення лінгвокогнітивних досліджень.

Так, пов'язуючи мовленнєву поведінку індивіда з набуттям ним соціального досвіду, більшість психологів (див. [3]) вважають, що в підлітковому віці треба виокремлювати два основних періоди – молодший підлітковий (11–13 р.) та підлітковий (13–16 р.) вік.

Спираючись на середні показники життєвого циклу людини в міжнародній схемі його вікової періодизації з урахуванням односпрямованості й незворотності часу його життя (див. [1, с. 55]), підлітковий вік індивіда будемо обмежувати періодом 13–16 років для хлопчиків і 12–15 – для дівчаток. При цьому чітко вказуємо, що йому передують другий період дитинства (8–12 років для хлопчиків та 8–11 – для дівчаток).

Характеризуючи вікові періоди психічного й особистісного розвитку, звертаючись до загальних напрацювань психологічної науки, Р. Абдурахманов [1] акцентує увагу на тому, що на стадії підліткового віку людина, з одного боку, набуває навичок працьовитості, вираженого почуття обов'язку й прагнення до досягнення успіхів, розвитку пізнавальних і комунікативних умінь, постановки перед собою та виконання реальних завдань, націленості гри й фантазії на кращі перспективи, активного засвоєння інструментальних і предметних дій, орієнтованості на виконання конкретного завдання тощо. З іншого боку, Р. Абдурахманов підкреслює виникнення у підлітка комплексу меншовартості, передчуття приреченості протягом життя залишатися посередністю, марності докладених зусиль, втрати трудової активності й т. ін.

У цій самій праці [1, с. 55–56] на підставі аналізу робіт Д. Б. Ельконіна, Л. І. Божович, В. В. Давидова, І. В. Дубровіної, І. С. Кона, В. Ф. Моргуна, Н. Ю. Ткачової запропоновано таблицю систематизації психологічних характеристик вікових періодів розвитку дитини від народження до моменту закінчення ним школи. У ній підлітковий період розвитку дитини обмежено інтервалом в 11–18 років (молодші підлітки 11–14 р. та старші підлітки 14–18 р.).

Водночас автор цілком справедливо зазначає такі відомі з психології суперечливі чинники, що суттєво впливають на специфіку перебігу саморозвитку особистості підлітка, як слаборозвиненість його трудових навичок, уникнення ним складних завдань і ситуацій змагання з іншими людьми, плутанина соціальних ролей, зсув і змішування тимчасових перспектив тощо, а також становлення особистісного світогляду, експериментування поведінки в різних ролях, узяття на себе лідерства в групах однолітків або підпорядкування їм, поява думок про майбутнє, сьогодення й минуле, концентрація душевних сил на пізнанні взагалі та самопізнанні зокрема, вплив статево-рольової фіксації, змішування форм статево-рольової поведінки, безлад у моральних і світоглядних баченнях тощо. І це, на нашу думку, є важливим, оскільки зайвий раз свідчить про головні надбання сучасної психології щодо розуміння супервентної сутності впливу зовнішніх (соціальних) і внутрішніх (генетично-індивідуальних) чинників на перебіг когнітивних процесів адаптування підлітка до ортодоксальної реальності та культури соціуму, що його оточує.

У цьому світлі зрозумілими стають ідеї І. Кулагіної й В. Колюцького [6, с. 122–123] про підліткову епоху, яку вони поділяють на молодший підлітковий вік (12–15 р.) та старший (15–17 р.). Звернуто увагу на те, що криза молодшого підліткового віку (15 р.) пов'язана з необхідністю зміни свого місця в суспільстві у зв'язку з новим розумінням себе як дорослого, а криза старшого підліткового віку (17 р.) виникає внаслідок вступу дитини в доросле життя, зміною стилю життя, виду діяльності та кола спілкування.

Лише на рік більшим від попереднього є інтервал підліткового віку, що визначено у відомій праці Б. Ананьєва [2, с. 110], який пропонував обмежувати його 13–16 роками для хлопчиків і 12–15 – для дівчаток. При цьому він також підкреслює, що в антропології й

психіатрії, педіатрії та геронтології частіше застосовують більш спеціальні класифікації періодів росту зрілості, з одного боку, й інволюційних періодів – з іншого. Причину розбіжностей у визначеннях вікових меж підліткового періоду в різних галузях наукового знання автор пояснює тим, що в них головну увагу приділяють об'єктивним ознакам початку та завершення кожного вікового періоду, довжина якого може варіювати в різних індивідів.

В обсязі емпіричного дослідження вікових меж стабільного періоду підліткового віку й початку нормативної кризи переходу до юності авторка наукової праці [8, с. 59–60] вживає такий його поділ на окремі фази: адаптація до підліткової кризи – 8 клас (11–14 р.), стабільний період підліткового віку – 9 клас (14–15 р.), передкритична фаза кризи переходу до юнацтва – 10–11 класи (15–16 р.), критична фаза кризи переходу до юнацтва – 11 клас (16–17 р.). Отже, визначені М. Смірнягіною загальні межі підліткового віку становлять 11–17 років.

Відомий американський психолог Е. Еріксон запропонував [9, с. 135–153] одну з найбільш повних психологічних класифікацій вікових періодів соціалізації індивіда. У ній розглянуто вісім послідовних стадій або етапів розвитку ідентичності особистості, протягом яких людина робить вибір між двома альтернативними варіантами виконання вікових і ситуативних завдань свого розвитку. При цьому Е. Еріксон виходив із припущення, згідно з яким характер вибору має тенденцію віддзеркалюватися на всьому наступному житті, його успішності або неуспішності й безпосередньо впливає на професійну діяльність й організаційну поведінку працівника. Для дослідження ним виокремлено вісім стадій життєвого циклу. Зокрема, індивіда у віці 5–11 років він розглядає як дитину, а період його життя від 11 до 20 років вважає підлітковим.

У багатьох випадках для більш чіткого окреслення меж застосування отримуваних результатів, автори досліджень членують кожен період соціалізації індивіда на більш дрібні його вікові відрізки. Так, у праці [7] під час статистичної обробки результатів, подібно до логіки публікації [8], загальну вибірку підліткового віку учасників експерименту (11–18 р.) поділено ще на три таких підвибірки – I (11–13 років), II (14–16 років), III (17–18 років).

Викладене свідчить про досить широку альтернативність визначень меж підліткового віку людини, наявних у розглянутих нами наукових працях. Типовими ознаками цих визначень є додатковий поділ загальних меж підліткового віку людини на фази або періоди становлення її особистості й диференціювання їх за гендерною приналежністю індивідів. Крім того, у кожному окремому випадку на варіативність результатів обґрунтування меж підліткового віку суттєво впливають мета дослідження, природа, тип, вид, форма когнітивного явища, що розглядається, та вихідні припущення щодо особливостей його саморозвитку. За наявності зазначених умов і виникає об'єктивна раціональність уживання дослідниками варіативних вікових меж підліткового періоду буття індивіда. Унаслідок цього в психології, педагогіці, соціології, психіатрії, юриспруденції та багатьох інших науках до складу об'єктної сфери яких так чи інакше входять когнітивні й ментальні явища чи процеси, досі не виникало питання жорсткої уніфікації меж підліткового віку людини. Звідси неважко зрозуміти, що подібна закономірність є природною, а отже, має бути цілком притаманною й лінгвокогнітивним дослідженням.

Проте проблема, що нами розглядається, полягає, передусім, у тому, що в царині міждисциплінарних пошуків назріла об'єктивна необхідність обґрунтування раціональних меж підліткового віку, які забезпечуватимуть пряме перенесення результатів лінгвокогнітивних досліджень явищ, пов'язаних із духовним буттям підлітка, у суміжні з лінгвістикою галузі наукового знання.

Для подальшого викладу міркувань щодо шуканих вікових меж підліткового буття людини звернемося до рис. 1.

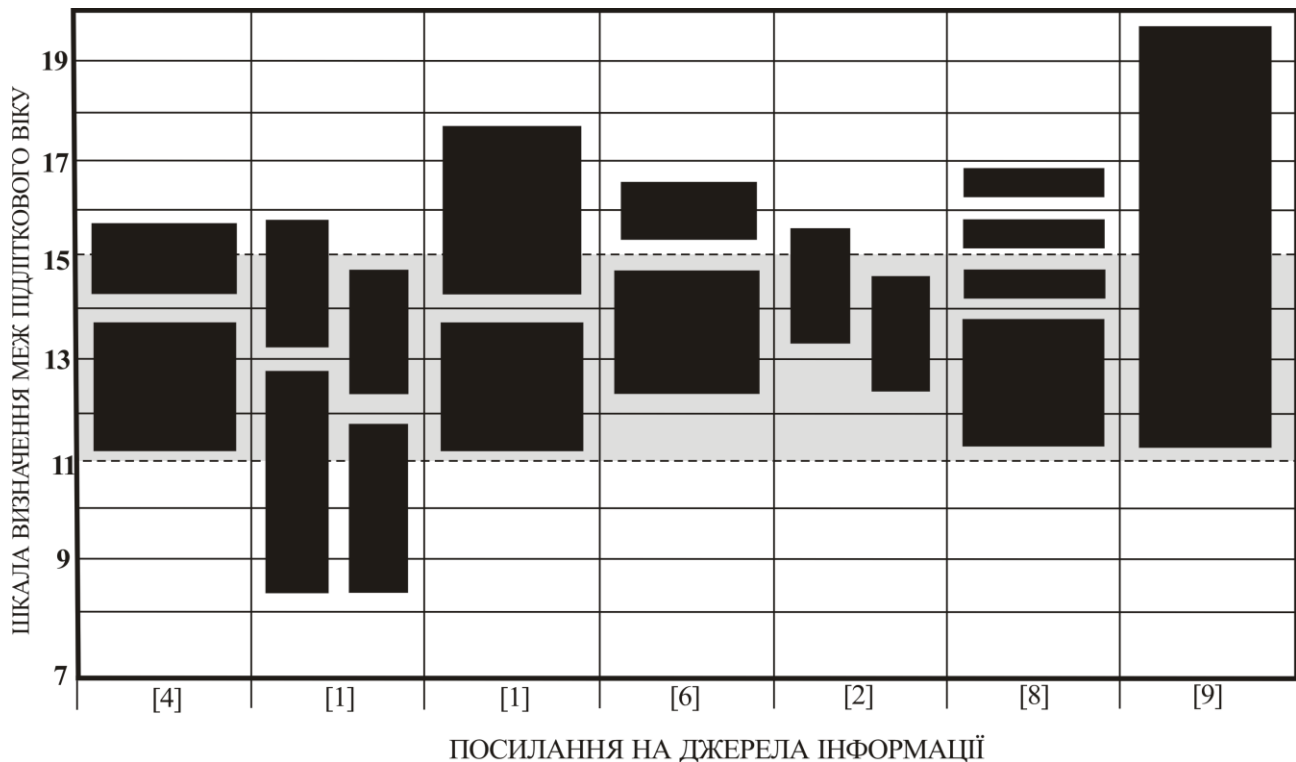


Рис. 1. Площина альтернатив визначень меж підліткового віку людини в наукових працях із психології

Ми бачимо, що на вертикальній осі цього рисунка зображено шкалу визначення меж підліткового віку людини. Зі свого боку, горизонтальну його вісь поділено на рівні відрізки, між штрихами яких містяться посилання на джерела наукової інформації про визначення меж підліткового віку їхніми авторами. Завдяки цьому ми й отримуємо можливість наочних уявлень про загальну картину варіювання альтернатив визначень меж підліткового віку людини в наукових працях із психології.

Звернемо також увагу на те, що в колонках рисунка, позначених джерелами [1; 3; 6; 8], зображено два й більше (колонка джерела [8]), прямокутника. Це вказує на те, що автори публікацій пропонують поділяти загальний час перебігу підліткового віку на його окремі періоди. Крім того, одночасною наявністю в колонках джерел [1; 2] двох вертикальних прямокутників відображено відповідні вікові показники підліткових періодів – для хлопчиків (ліва колонка), для дівчаток (права колонка). Водночас суцільний прямокутник над позначкою джерела [9] указує на те, що автор цієї праці не вдається до диференціювання загального підліткового віку людини.

Опрацювавши таким чином результати графічного моделювання типової картини варіативності визначень і практичного використання дослідниками показників підліткового віку індивіда, переконуємося в тому, що:

- по-перше, усі без винятку автори будують свої додаткові концептуальні положення щодо визначення підліткового періоду особистого та соціального розвитку людини навколо певних цілком логічних і перевірених багатовіковою психологічною практикою вікових показників, обмежуваних 12–15 роками (виокремлено тонуванням на рис. 1). Це, на наше переконання, свідчить про природно-генетичне існування базового періоду підліткового віку людини в площині її онтогенезу;
- по-друге, поділ загального підліткового віку на декілька періодів та зниження межі його початку сягає помітки в 11 років в авторів праць [3; 1; 8; 9] і навіть вісім років у джерелі [1]. В останньому випадку йдеться про період початку офіційної соціалізації дитини в умовах шкільного макросоціуму;

- по-третє, у низці аналізованих нами праць верхню межу підліткового віку людини піднято до таких позначок: 16 [3; 1; 2], 17 [6; 8], 18 [1] та 20 років [9]. Це, як свідчить контекст праць, пов'язано, передусім, із проблемами філогенезу людини, а також із рівнем соціально-економічного розвитку соціуму, що її оточує.

Висновки. Виходячи з доведеної вище об'єктивної неминучості варіативності меж підліткового віку людини та результатів аналізу додаткової інформації з проблеми, що розглядається, ми отримуємо підстави зробити такі висновки.

Для підвищення ефективності використання результатів міждисциплінарних лінгво-когнітивних досліджень процесів та явищ комунікативної поведінки підлітка виникає сенс її розгляду у двох вікових масштабах – великому й малому. За цих умов розгляд когнітивних явищ у великому масштабі має охоплювати весь підлітковий вік (8–19 років включно). Щодо малого масштабу, то в разі такого розгляду дослідження доцільно проводити в таких межах періодів підліткового віку: початковий період (8–9–10–11 років), базовий (середній) (12–13–14–15 років) та завершальний період (16–17–18–19 років). Це не виключає проведення міждисциплінарних когнітивних досліджень в обсязі суміжних періодів: початковий і базовий (8–19 років) або базовий та завершальний (12–19 років), необхідність виконання яких виникає в разі вивчення закономірностей перебігу перехідних і кризових станів психіки підлітка.

Ми також сподіваємося, що за всіма аналізованими ознаками запропоноване диференціювання меж підліткового віку може в перспективі відіграти важливу роль конвенційного теоретичного інструментарію уніфікації методологічних процедур виконання міждисциплінарних досліджень у гуманітарних науках взагалі та лінгво-когнітивних пошуках зокрема.

References

1. Abdurahmanov, Rinat. 1999. *Vozrastnaya psihologiya. Ontogenez psihicheskikh processov i lichnosti cheloveka*. Moskva: NOU "Sovremennyy gumanitarny institut".
2. Ananayev, Borys. 2001. *Chelovek kak predmet poznaniya*. SPb.: Pyter.
3. Belinskaya, Elena and Kulykova, Yryna. 2000. "Predstavleniya podrostkov o svoem socialnom budushchem". *Mir psihologiyi* 4: 135–147.
4. Vovkanych, Liubomyr and Kras, Stanislav. 2017. "Analiz shem vikovoi periodyzatsii postnatalnoho ontogenezu liudyny". *Sportyvna nauka Ukrainy Lvivskogo derzhavnoho universytetu fizychnoi kultury* 6 (82): 9–17.
5. Entsyklopediya suchasnoi Ukrainy. 2007. Dytiache movlennia. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=24396
6. Kulagina, Irina & Koliuckiy, Vladimir. 2015. *Psihologiya razvitiya i vozrastnaia psihologiya: polnyi zhiznennyi tsykl razvitiya cheloveka*. Moskva: Akademicheskii proyekt.
7. Sydorenko, Denys. 2016. "Vozrastnie aspekty zrelosti stanovleniya sotsialnogo Ya shkolnikov". *Akmeologiya* 2(58): 87–93.
8. Smirniagina, Mayia. 2009. "Vozrastniye granitsy i psihologicheskoe sodержanie stabyl'nogo perioda podrostkovogo vozrasta". *Vestnik Yuzhno-uralskogo gosudarstvennogo universyteta. Seriya "Psihologiya"* 5 (138): 56–61.
9. Erikson, Erik. 1996. *Detstvo i obshchestvo*. SPb.: Lenato, AST, Fond "Universitetskaja kniga".

Бурка Наталия. Обоснование границ подросткового возраста для лингвокогнитивных исследований.

В статье с точки зрения лингвокогнитивных междисциплинарных научных изысканий на основе классических достижений психологии предлагается новый подход к решению проблемы обоснования рациональных границ подросткового возраста человека, что должно обеспечить адекватное использование результатов лингвистических исследований в смежных с ней областях знания. На основании анализа противоречивого взаимодействия последствий, характеризующих особенности онтогенеза и филогенеза подростка как объекта лингвокогнитивного рассмотрения, формирует определение особенностей его психологической нагрузки во взаимодействии с макро- и микросоциальным окружением. В статье раскрывается одновременное супервентное влияние множества причин формирования общего поведения подростка на результаты его коммуникативной социализации, а также показывается, что факторы, комплексы которых определяют характер саморазвития его коммуникативной практики, имеют разную природу и отличаются интенсивностью их действия на специфику речевого поведения. Путем системного сопоставительного анализа содержательного насыщения концептуальных основ научных трудов Р. А. Абдурахманова, Б. Г. Ананьева, Л. Божович, Л. Вовканич, С. Крася, В. В. Давыдовой, И. В. Дубровиной, Э. Эриксона, И. С. Кона, В. Ф. Моргуна, М. М. Смирнягиной, Н. Ю. Ткачевой и др. относительно вопросов установления причин и границ подросткового возраста человека, выяснили степень варьирования этих границ в психологии. На этом основании сформирован графический образ плоскости альтернатив определений границ подросткового возраста человека в научных трудах по психологии, при помощи которого определяется, что в

лингвокогнитивных исследованиях целесообразно определять подростковый возраст человека пределами от 8 до 19 лет включительно с последующим его дифференцированием на: начальный период (8–9–10–11 лет), средний период (12–13–14–15 лет) и завершающий период (16–17–18–19 лет).

Ключевые слова: лингвокогнитивное исследование, подростковый возраст, границы, периоды.

Burka Nataliia. The Substantiating of the Adolescent age Boundaries for Linguistic and Cognitive Research.

In the article from the standpoint of linguo-cognitive interdisciplinary scientific research on the basis of classical achievements of psychology the author offers the original approach to solving the problem of substantiating the rational limits of adolescence. The author advances the view that such an approach should ensure the adequate use of linguistic research in related fields. Following the analysis of the contradictory interaction of the consequences that characterize the features of adolescent's ontogenesis and phylogeny as an object of linguo-cognitive consideration, the paper defines the characteristics of his/her psychological loading in the course of interaction with the macro- and micro-social environment. The author outlines a simultaneous supervening influence of a number of reasons for the formation of general adolescent behaviour on the results of his/her communicative socialization. It is also shown that the factors whose complexes determine the nature of his/her communicative practice self-development are different in nature and vary according to the intensity of their impact on speech behaviour. By a systematic comparative analysis of the conceptual foundations of scientific works by R. A. Abdurahmanov, B. G. Ananyeva, L. I. Bozhovich, V. V. Davydova, I. V. Dubrovina, E. Erickson, D. B. Elkonin, I. S. Kon, V. F. Morgun, L. Vovkanych, S. Kras, D. P. Sidorenko, M. M. Smyrnyagina, N. Yu. Tkachova and others focused on the issues of defining the limits of adolescence, the author reveals the degree of variation of these limits used in the field of psychology. On this basis, a graphic image presenting the alternatives of the limits of adolescence outlined in psychological research, which allowed us to state that in lingual-cognitive research it is advisable to define the age of adolescence between the years 8 and 19 with its further differentiation into the following periods: the initial period (8-9-10-11 years old), the middle period (12-13-14-15 years old) and the final period (16-17-18-19 years old).

Key words: linguistic and cognitive research, adolescence, boundaries, periods.

DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2020-13-8>

УДК 81'255.2:811.111

Larysa Verhun

PECULIARITIES OF TRANSLATION OF NEW ENGLISH DIGITAL EDUCATION TERMINOLOGY INTO UKRAINIAN

The paper elaborates the issue of the recent tendencies of translation of new digital education terminology from English into Ukrainian. The study is pertinent due to a wide use of such terminology during the COVID-19 pandemic and consequently the usage of standardized and unified terminology is quite relevant and timely. This study aims to analyze the peculiarities of rendering of English digital education terminological neologisms into Ukrainian. The sources of the data for this research are the e-education websites, European Commission documents on digital education, scholarly articles, and «Innovations in the vocabulary of the English language at the beginning of the 21st century: English-Ukrainian dictionary» compiled by Zatsnyy and Yankov. The results are based on the analysis of the ways of translation of 80 lexemes, which were selected from the sources mentioned above. The results of the translational analysis of this terminology showed a tendency to translate such lexicon from English into Ukrainian by means of transcoding and loan translation. Approximately 49 % of the selected terms are rendered via transcoding, loan translation is used to create 39 % of the Ukrainian equivalents, descriptive translation is applied for rendering 10 % of the terms, usage of analogues constitutes approximately 2 % of the Ukrainian equivalents. One more tendency revealed by the study is transferring of the abbreviated forms of the English digital education terms into the Ukrainian language without graphical changes. Additionally, the analysis revealed the problem of unification and standardization of translation equivalents since a certain number of the English digital education terms lack unified Ukrainian equivalents, which can cause ambiguity. This research fills the theoretical gap in the description and explanation of the modern tendencies of rendering the newly emerged digital education terminology from English into Ukrainian. The author opines that solution of the problem of the nature of the adequacy of Ukrainian translation equivalents to the English digital education terminology contributes to the development of translation aspects of lexicography.

Key words: digital education terminology, ways of translation, transcoding, loan translation, descriptive translation, analogues, unification and standardization of terminology.

Introduction. Rapid development of the digital environment has a powerful influence on all spheres of life. David Crystal points out that the Internet will have the greatest influence on the English language in the 21st century [1]. This results in the appearance of new lexemes. As postulated by Panko, the emergence of new terms is natural since development of terminological systems is a permanent

phenomenon [2, p. 21]. Digitalization of society and IT for education makes a significant impact on the emergence of new terminology in the lexical-semantic field of education.

David Crystal defined neologism as «the creation of a new lexical item as a response to changed circumstances in the external world, which achieves some currency within a speech community» [3, p. 264]. The compilers of Barnhart's «Dictionary of New Words» defined new lexical units as both new formations and existing words with new meanings acquired by them [4, p. vii]. Maurer and High distinguish true neologisms which are rare and neosemanticisms [5, p. 186]. Neosemanticisms are lexemes which acquire new meaning [5 p. 186].

Yu. Zatsnyy in the monograph «Development of the vocabulary of modern English» [6] treats neologisms as «words and phrases perceived by native speakers of a particular national variant as new (in terms of form or meaning)» [6, p. 9]. He identified the following main categories of innovations: new words (lexical neologisms), new set phrases (phraseological neologisms), new lexical-semantic variants of words or new semantic variants of set phrases (semantic neologisms), word-formation innovations [6, p. 9].

Newmark defined neologisms as «newly coined lexical units or existing lexical units that acquire a new sense» [7, p. 140]. D. Crystal explained that neologism is “the creation of a new lexical item as a response to changed circumstances in the external world, which achieves some currency within a speech community” [3, p. 264]. Such definition resonates with the topic of this study since the terminology under research emerged under the influence of IT development.

Digital education terms are lexemes which denominate concepts and phenomena of e-learning, they belong to the terminological system of education and are used for the professional educational communication. Digital education terminology penetrates into the Ukrainian terminological system through the English language due to the fact that English is a basic language for IT terminology. Since the new terms appear in the language, they need translation equivalents.

The problem of translation of neologisms has been raised repeatedly [7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15]. Peter Newmark treats translation of neologisms as one of the most challenging issues for translators [14, p. 140].

A. Diakov, T. Kyiak, and Z. Kudelko postulated that translation is not merely an attempt to convey certain information by means of another language, but also a test of the possibilities of the target language and its ability to convey a thought expressed in another language [15]. If the target language lacks the necessary lexical units, the translators are the first to create a corresponding lexical equivalent in when they come across such gaps [15].

The aim of this study is to analyze the peculiarities of rendering of English digital education terminological neologisms into Ukrainian. The study is pertinent due to a wide use of such terminology during the COVID-19 pandemic and consequently, the usage of standardized and unified terminology is quite relevant and timely.

Based on our observations, the issue is that there are cases when Ukrainian manuals, textbooks, dictionaries, scholarly papers use different equivalents to denote the one and the same digital education phenomenon or term borrowed from the English language. The problem is in the lack of unified translation equivalents of digital education terminology; therefore the question of standardization of translation equivalents is relevant.

This study fills the gap in research of the tendencies in the ways of rendering of the new English digital education terminology into the Ukrainian language.

It is a common knowledge that appearance of a lexeme in general dictionaries is the evidence of the fact that it lost its novelty and became a part of general corpora. Therefore, the task was to find words and word combinations not registered in English explanatory dictionaries or English-Ukrainian translation dictionaries.

Methods of research. Methods applied for this study are analysis, synthesis, systematization and generalization of theoretical data, contrastive translational analysis, vocabulary comparison in original and translated texts for translational purposes, componential analysis, and analysis of dictionary definitions.

The sources of the data for this research are the e-education websites, European Commission documents on digital education, scholarly articles, and «Innovations in the vocabulary of the English

language at the beginning of the 21st century: English-Ukrainian dictionary» compiled by Yu.Zatznyi and A. Yankov.

The results are based on the analysis of the ways of translation of 80 lexemes, which were selected from the sources mentioned above.

Results and discussion. The typical feature of digital education lexemes is that they lack ethno-specificity and belong to the international lexicon.

Analysis of English-Ukrainian equivalents collected from source and target texts revealed that in some cases there is a lack of one unified translation equivalent. For instance, *digitalization* is rendered into Ukrainian as *оцифровування* and *дигіталізація*:

Digitalisation plays a role in all areas of society and we recognize its potential to transform how higher education is delivered and how people learn at different stages of their lives [19, p. 8].

Оцифровування/дигіталізація відіграє важливу роль в усіх сферах суспільства і ми визнаємо його потенціал змінювати те, як надається вища освіта, як люди навчаються на різних етапах свого життя [18, p. 8].

The term *e-learning* has more than one Ukrainian equivalent as well: *цифрова освіта, електронне навчання, Е-навчання, е-навчання*. This issue must be addressed since synonyms in terminological fields is an undesirable feature.

A combination of transcoding and translation is used to render the terms *off-line learning* – *навчання off-line, оффлайн-навчання* and *on-line learning* – *навчання on-line, онлайн-навчання*.

Cybereducation, e-education, teleeducation, on-line learning are terms used to denote a concept of virtual learning. They all can be rendered as *віртуальна освіта* or *освіта через Інтернет*. *Digital learning* – *цифрове навчання, cyberlearning* – *індивідуальне кібернавчання (за допомогою інтернету)* [17, p. 139] are the terms which denote the process of learning.

An analogue is successfully applied to render the meaning of the term *brick-and-mortar learning* – *немережеве навчання* (класичний вид навчання, де використовується підхід, який має назву «обличчям до обличчя» *face-to-face*).

The Ukrainian equivalent to the telescopic word *webucation* (*web-based education*) suggested by Zatznyy is *віртуальна освіта, або освіта через інтернет*. Additionally, *вебосвіта* and *онлайн-освіта* are also used as equivalents for *webucation* [17, p. 4]. De facto, this neologism nominates the already existing concept of *distance education*, therefore *дистанційна освіта* can be used as its equivalent as well.

Web is a productive word-building component for the digital education terminology. As an initial element, it is transcoded into Ukrainian as *веб* while the second constituent is usually rendered by means of the Ukrainian language resources. For instance, *web-based class* – *вебзаняття, web-forum* – *вебфорум*.

Transcoding is used to render a term *teleconference* – *телеконференція* (форма роботи користувачів мережі з певної теми чи проблеми в режимі списку розсилання).

The terminology of online courses is rich in innovations as well. The term *discussion board* has the following Ukrainian equivalents: *дискусійний форум, дискусійна вебплатформа, дискусійна платформа*. This is one of the cases when a term needs one unified equivalent in the Ukrainian language.

The term *blended learning* also has two equivalents in the Ukrainian language – *змішане навчання* and *гібридне навчання*.

Loan translation combined with transcoding is applied to render the meaning of the new term *self-blend model* – *самозмішувана модель* (модель для вищих закладів освіти, яка дає студентам можливість вивчити додаткові дисципліни, окрім тих, які вони вже опановують у своєму виші).

Neologisms *station rotation* – *ротація за станціями, lab rotation* – *ротація за лабораторіями, flipped classroom* – «перевернутий» клас, *individual rotation* – *індивідуальна ротація, flex model* – *гнучка модель, enriched virtual model* – *модель збагаченого віртуального навчання* are rendered via loan translation.

New terms *a la carte model* is often rendered as *модель самотійного змішування* while for *online-storytelling* transcoding is used – *онлайн-сторітеллінг*.

The new term *gamification* still has not acquired one standardized Ukrainian equivalent. In the Ukrainian educational terminology, three synonyms accompanied by additional explanation are used to render its meaning: *гейміфікація*, *ігрофікація*, *геймізація* (використання ігрових практик та механізмів у неігровому контексті для залучення кінцевих користувачів до розв'язання проблем). Translation of this term into the Ukrainian language needs unification since one of the typical features of the terms is the lack of ambiguity.

A two-component lexeme *discussion board* is rendered into Ukrainian via a one-component equivalent *форум*. Loan translation combined with descriptive translation is applied to render the new terms *asynchronous learning* and *synchronous learning*, i.e.: *asynchronous learning* – *асинхронне навчання* and *synchronous learning* – *синхронне навчання*. A combination of transcoding and usage of existing equivalent is applied to render the new lexeme *chat room* – *чат-кімната*, however, explanatory translation is used as well *чат-кімната для групової дискусії, кімната для бесід (у мережі)*. This is one more term which a standardized and unified Ukrainian equivalent.

Blending or telescopic word-formation provides conditions for the emergence of new productive word-forming elements. One of these in digital education terminology is the suffix *-tainment* with the Ukrainian meaning *розважальний аспект чого-небудь*. Due to this, the new term *edutainment* appeared. In the «English-Ukrainian dictionary of neologisms of the early 21st century», *edutainment* is rendered as follows: «електронна гра на комп'ютері, яка має й навчальну мету» [17, p. 151]. We opine, that it is more appropriate to translate this lexeme into Ukrainian as *освіта розвагою*. The analysis of Ukrainian e-education websites and scholarly works revealed that a transcoding *ед'ютейнмент* and a loan translation of its full form (educational entertainment) *ігрове навчання* are used as the Ukrainian equivalents as well.

There is no mutually agreed standard Ukrainian equivalent for the English abbreviation *MOOC* (*massive open online courses*). The Ukrainian authors of scholarly research papers use two abbreviated equivalents with equal frequency: the first is *MOOC* (the unchanged English abbreviation transferred into the Ukrainian language without any adaptation of its graphical form) and *МВОК* (an abbreviation created based on the full name of this phenomenon *масовий відкритий онлайн-курс*). The researcher opines that it is more rational to create an abbreviation derived from the Ukrainian nomination of this type of courses and add a new abbreviation to the Ukrainian digital education terminology. For instance:

But over the last few years, a new, more ambitious variant known as a MOOC – massive open online course – has challenged traditional assumptions of what an online course can be (The New York Times, Sep. 25, 2013).

Протягом останніх кількох років новий, грандіозний проєкт МВОК змінив уявлення людей про те, якими повинні бути відкриті онлайн-курси. (translated by the author – L.V.)

The abbreviation *ADDIE* is an acronym for *Analysis, Design, Development, Implementation and Evaluation*. This abbreviation is used by e-education professionals to create the content of the course and indicates the stages of its creation (analysis, design, development, implementation, evaluation). After analyzing sources, we conclude that there is a steady trend of transferring this abbreviation from English into Ukrainian without any changes in its graphical form. For instance, «Популярністю серед розробників користується модель *ADDIE*, зважаючи на її зрозумілість і зручність» [20, p. 37].

One more constituent of this terminological group is an abbreviation *BYOD*. It is derived from *Bring your own devices* and used to denote a teaching and learning method where smartphones, laptops, and tablets are actively used in the classroom. The question arises about the feasibility of creating a similar abbreviation in the Ukrainian language. We propose to reproduce the full form via a loan translation «Принеси свій власний пристрій» and create an abbreviation *ПЦБП*. We can conclude that the abbreviation *BYOD* (*Bring your own devices*) is created by means of analogy with *BYOB* (*bring your own beverage*).

To render the acronym *VLE* (*virtual learning environment*), we offer to use an abbreviation *ВНС* (*віртуальне навчальне середовище*) and explanation of the term – *програмна система, створена для підтримки процесу дистанційного навчання*.

To reproduce *IBT* (*internet-based training*) into Ukrainian, only full form of the term is translated while the abbreviation is omitted *інтернет-навчання*, for *WBT* (*web-based teaching*) the same model is applied, i.e. rendering of the full form – *веб-навчання*.

As aforementioned, thematic documents created under the auspices of the European Commission is an important source of digital education terminology as well. The tendency in naming such documents is to add an abbreviated version next to the full name of the document. When translated into Ukrainian, the loan translation is used, however, the abbreviated form is transferred without graphical changes, i.e. English abbreviation is preserved in the target text. For instance, *Digital competence frameworks for citizens (DigComp)* – *Рамка цифрової компетентності для громадян (DigComp)*; *Digital competence frameworks for educators (DigCompEdu)* – *Рамка цифрової компетентності для освітян (DigCompEdu)*, etc. Such documents are often replaced by new ones as they lose their relevance and become obsolete shortly. However, analysis of their ways of rendering into Ukrainian brings to light the growing tendency to transfer English abbreviations into Ukrainian texts without graphical changes.

Conclusions. The results of the translational analysis of the new digital education lexemes indicated a stable tendency to translate such lexicon from English into Ukrainian by means of transcoding and loan translation. Approximately 49 % (39 lexemes) of the new digital education lexemes selected for translational analysis are rendered via transcoding. Loan translation is used to create 39 % (31 lexemes) of the Ukrainian equivalents while descriptive translation is applied for rendering 10 % (8 lexemes) of the terms. Usage of analogues is the least applied way of translation in this case, it constitutes approximately 2 % (2 lexemes) of the Ukrainian equivalents.

One more tendency shown by the analysis is to transfer the abbreviated forms of the English digital education terms into the Ukrainian language without graphical changes.

Additionally, the analysis revealed the problem of unification and standardization of translation equivalents since a certain number of the English digital education terms lack unified Ukrainian equivalents, which can cause ambiguity.

This research fills the theoretical gap in the description and explanation of the modern tendencies of rendering the newly emerged digital education terminology from English into Ukrainian. The solution of the problem of the nature of the adequacy of Ukrainian translation equivalents to the English digital education terminology contributes to the development of translation aspects of lexicography.

References

1. Crystal, David. 2005. *How Language Works*. 1st edition. New York: Penguin Group.
2. Panko, Tamila. 1994. "Kontseptosfera terminolohichnoyi rozbudovy ukrayinskoyi movy". *Movoznavstvo* 1: 14–21.
3. Crystal, David. 1992. *An Encyclopedic Dictionary of Language and Languages*. Oxford: Oxford University Press.
4. Barnhart, Robert.K., Steinmetz Sol., and Barnhart Clarence.L. 1990. *Third Barnhart dictionary of new English*. N.Y.
5. Maurer, David W. and High, Ellesa Clay. 1980. "New Words: Where do They Come from and Where do They Go?" *American Speech* 55, № 3:184-194. URL: <https://doi.org/10.2307/455083>
6. Zatsnyi, Yuriy. 1999. "Rozvytok slovnkovoho skladu anhliyskoyi movy v 80-ti – 90-ti roky 20 stolittia". PhD diss., Zaporizhzhya.
7. Newmark, Peter. 1988. *Approaches to Translation*. Cambridge: University Press.
8. Kyiak, Taras. 1992. "Naukovo-tekhnichnyy pereklad (teoretychni ta prykladni aspekty)". *Inozemna filolohiya* 104: 141–150.
9. Klimzo, Boris. 2003. *Remeslo tehničeskogo perevodčika. Ob anglijskom ōzyke, perevode i perevodčikah naučno-tehničeskoy literatury*. Moscow: R.Valent.
10. Kovalenko, Alla. 2002. *Zahalnyi kurs naukovo-tekhnichnoho perekladu*. Kyiv: Firma INKOS.
11. Nelubin, Lev. 2003. *Tolkovy perevodovedčeskij slovar*. 3rd ed. Moscow: Flinta: Nauka.
12. Slepovič, Victor. 2003. *Kurs perevoda (angliyskiy – russkiy ōzyk)*. 3rd ed. Minsk: Tetra-Sistems.
13. Karaban, Viachelav. 2002. *Pereklad anhliyskoyi naukovoyi i tehnichnoyi literatury na ukrayinsku movu: Hramatychni trudnoshchi, leksychni, terminolohichni ta zhanrovo-stylistychni problemy*. Vinnytsya: Nova Knyha.
14. Sayadi, Forough. 2011. "The Translation of Neologisms". *Translation Journal*. URL: <http://translationjournal.net/journal/56neologisms.htm>
15. Newmark, Peter. A 2003. *Textbook of Translation*. New York: Prentice Hall.
16. Diakov, Andriy, Kyiak, Taras, and Kudelko Zoya. 2000. *Osnovy terminotvorenniya: Semantychni ta sotsiolingvistychni aspekty*. Kyiv: Vyd. dim «KM Academia».
17. Zatsnyi, Yuriy and Yankov, Anatoliy. 2008. *Innovatsiyi u slovnkovomu skladi anhliyskoyi movy pochatku XXI stolittya: Anhlo-ukrayinskiy slovnyk*. Vinnytsya: Nova Knyha.

18. *Standarty i rekomendatsiyi shchodo zabezpechennya yakosti v Yevropeyskomu prostori vyshchoyi osvity (ESG)*. 2015. Kyiv: TOV "TsS".
19. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. 2015. Kyiv: CS Ltd.
20. Blyznyuk, Mykola. 2018. Pedahohichnyy dyzayn na osnovi informatsiynykh tekhnolohiy: analiz i pryntsypy proektnoho pidkhodu. *Naukovyy visnyk Kremenetskoyi oblasnoyi humanitarno-pedahohichnoyi akademiyi im. Tarasa Shevchenka*. Seriya: Pedahohika 10: 29–40. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkogph_2018_10_5

Вергун Лариса. Особливості перекладу нової англійської термінології цифрової освіти українською мовою. У статті розглянуто питання тенденцій перекладу нової термінології цифрової освіти з англійської українською. Актуальність дослідження зумовлена активним використанням цієї термінології під час пандемії COVID-19, а отже, постає нагальне питання стандартизації й уніфікованої термінології цифрової освіти. Мета дослідження – аналіз особливостей перекладу англійських термінів-неологізмів, об'єднаних семою «цифрова освіта» українською мовою. Джерелами фактичного матеріалу для цього дослідження слугували освітні веб-сайти, документи Європейської комісії з цифрової освіти, наукові та методичні статті, а також «Інновації в словниковому запасі англійської мови на початку XXI століття: Англо-український словник», укладений Ю. Зацним та А. Янковим. Результати цього дослідження ґрунтуються на аналізі способів перекладу 80 лексем. Перекладознавчий аналіз термінології цифрової освіти вказує на тенденцію до перекладу такої лексики з англійської українською за допомогою використання транскодування й калькування. Близько 49 % аналізованих термінів перекладено за допомогою транскодування, калькування використовується для утворення 39 % українських еквівалентів, описовий переклад застосовується для відтворення 10 % термінів, застосування аналогів становить близько 2 % українських еквівалентів. Ще одна тенденція, виявлена в результаті дослідження, полягає у перенесенні скорочених форм англійських термінів цифрової освіти в українські тексти без жодних графічних змін. Окрім того, у результаті перекладознавчого аналізу виявлено проблему уніфікації та стандартизації перекладних еквівалентів, оскільки не всі англійські термін цифрової освіти мають уніфіковані українські відповідники. Спостерігаємо тенденцію до використання кількох українських відповідників одному англійському терміну. Це дослідження може бути використане для опису теоретичних засад сучасних тенденцій перекладу нової термінології цифрової освіти з англійської мови українською. На нашу думку, розв'язання проблеми характеру адекватності українських перекладних відповідників англійської термінології цифрової освіти може сприяти розвитку перекладної лексикографії.

Ключові слова: термінологія цифрової освіти, способи перекладу, транскодування, калькування, описовий переклад, аналоги, уніфікація та стандартизація термінології.

Вергун Лариса. Особенности перевода новой английской терминологии цифрового образования на украинский язык. В статье рассматривается вопрос тенденций перевода новой терминологии цифровой образования с английского языка на украинский. Актуальность исследования обусловлена активным использованием этой терминологии во время пандемии COVID-19, а следовательно, возникает насущный вопрос стандартизации и унификации терминологии цифровой образования. Цель исследования – анализ особенностей перевода английских терминов-неологизмов, объединенных семой «цифровое образование» на украинский язык. Источниками фактического материала для этого исследования послужили образовательные сайты, документы Европейской комиссии по вопросам цифрового образования, научные и методические статьи, а также «Инновации в словарном запасе английского языка начала XXI века: Англо-украинский словарь», составленный Ю. Зацным и А. Янковым. Результаты этого исследования основаны на анализе способов перевода 80 лексем. Переводоведческий анализ терминологии цифрового образования указывает на тенденцию к переводу такой лексики с английского на украинский посредством использования транскодирования и калькирования. Приблизительно 49 % анализируемых терминов переведены при помощи транскодирования, калькирование используется для образования 39 % украинских эквивалентов, описательный перевод применяется для воспроизведения 10 % терминов, использование аналогов составляет примерно 2 % украинских эквивалентов. Еще одна тенденция, выявленная в результате исследования, заключается в переносе сокращенных форм английских терминов цифровой образования в украинские тексты без графических изменений. Кроме того, в результате переводоведческого анализа выявлена проблема унификации и стандартизации переводческих эквивалентов, поскольку не все английские термины цифрового образования имеют унифицированные украинские соответствия; наблюдается тенденция к использованию нескольких украинских соответствий одному английскому термину. Это исследование может использоваться для описания теоретических основ современных тенденций перевода новой терминологии цифровой образования с английского языка на украинский. По нашему мнению, решение проблемы характера адекватности украинских соответствий английской терминологии цифрового образования может способствовать развитию переводоведческих аспектов лексикографии.

Ключевые слова: терминология цифровой образования, способы перевода, транскодирование, калькирование, описательный перевод, аналоги, унификация и стандартизация терминологии.

DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2020-13-9>

УДК 811.111'42-11:316.77

Людмила Ковальчук

ПОЛІТОПІКАЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР РЕКОНТЕКСТУАЛІЗАЦІЇ ПРЕДМЕТА ДУМКИ МОВЦЯ

У статті досліджено особливості реконтекстуалізації предмета думки мовця, зумовленої політопікальністю комунікації. Комунікативну інтеракцію за наявності перманентного предмета думки мовця визначено як монотопікальну. Керуючись комунікативною ініціативою, мовець детермінує топікальне поле для реалізації таких мовленнєвих ходів комунікативних партнерів.

Динамічна природа контекстуальних моделей передбачає постійні модифікації в процесі мовленнєвої взаємодії між комунікантами. Функційну переорієнтацію предмета думки мовця, яку супроводжують якісна та кількісна перебудови в структурі контекстуальних моделей, схарактеризовано як реконтекстуалізацію.

Установлено, що флукуативність предмета думки мовця, тобто співіснування двох або більше предметів думки мовця, засвідчує політопікальність комунікації. Мовленнєві ходи комунікативних партнерів, будучи часто не пов'язаними між собою під час інтродукції нового предмета думки мовця, формують потенційне політопікальне поле комунікативної взаємодії.

Розкрито, що динамічна політопікальна інтеракція характеризується трансформацією ініціального предмета думки мовця в потенційні, зміною контекстуальних моделей комунікантів, появою нових перспектив на предмет обговорення, тобто реперспективацією, що часто має непередбачуваний і конфліктний характер.

Окреслено чинники, що в сукупності спричиняють політопікальність комунікації: епістемічний фактор (наявність інтелектуальної дистанції), афективний фактор (наявність психологічної дистанції), фактор перерозподілу комунікативних ролей (перехід комунікативної ініціативи від мовця до адресата) та фактор стороннього реципієнта, який змінює свій статус на активного реагента.

Звернуто увагу на вербальні й невербальні засоби експлікації політопікальності, що сигналізують про перспективну переорієнтацію предмета думки мовця в ході комунікативної взаємодії, «нашарування» перспектив комунікативних партнерів на предмет їх обговорення та, як наслідок, засвідчують мультиперспективність комунікативного процесу.

Ключові слова: політопікальність, реконтекстуалізація, предмет думки мовця, контекстуальна модель, мультиперспективність.

Вступ. Широкий спектр сучасних лінгвістичних розвідок сфокусований на дослідженні контексту та особливостей контекстуальних операцій (контекстуалізації, реконтекстуалізації, деконтекстуалізації) у процесі мовленнєвої взаємодії між комунікативними партнерами. Особливо актуальним є їх фундаментальне переосмислення в когнітивно-комунікативній парадигмі.

У наукових працях [2; 5; 7; 8; 11] контекст розглядають не як об'єктивно наявне утворення, а як особливий суб'єктивний конструкт – контекстуальну модель. *Контекстуальна модель (КМ)* – це ментальна репрезентація релевантних вимірів комунікативної ситуації (мовець, адресат, стосунки між ними, їх знання, оцінки, емоції, місце та час комунікації) в епізодичній пам'яті комунікантів [7], яку генерує й трансформує кожен із них у ході мовленнєвої інтеракції.

На нашу думку, дослідження КМ доцільно проводити в органічному зв'язку з тематичним об'єктом комунікації – предметом думки мовця. *Предмет думки мовця (ПДМ)* визначаємо як когерентну агрегацію (накопичення) думок (позицій), що вводить мовець у дискурс і розвиває або сам мовець, або спільно з його співрозмовниками [5, с. 674].

Які б складні думки не виражали співрозмовники, вони завжди спиратимуться на ситуацію, у якій відбувається спілкування [4, с. 335], оскільки ПДМ є «концептуальною сутністю, що здатна реалізуватись в тексті та в контексті вербального і невербального типу» [3, с. 8].

КМ як когнітивний корелят комунікативної ситуації проєктується на процес мовленнєвої взаємодії комунікантів і здійснює контроль над контекстуалізацією (конкретизацією) ПДМ, таким чином забезпечуючи тематичну когерентність комунікації.

Розглянемо дотичну до контекстуалізації ПДМ контекстуальну операцію – реконтекстуалізацію, яка націлена на функційну переорієнтацію ПДМ у процесі мовленнєвої взаємодії між комунікативними партнерами.

Наукова розвідка ставить за мету спробу дослідити комунікативні особливості реконтекстуалізації ПДМ, зумовленої політопікальністю комунікації. Досягнення поставленої мети вимагає виконання таких завдань: розкрити динаміку політопікальної інтеракції; виявити чинники політопікальності, які спричиняють реконтекстуалізацію ПДМ; проаналізувати вербальні та невербальні засоби політопікальності як фактора реконтекстуалізації ПДМ.

Методи та методика дослідження. Для студіювання політопікальності як фактора реконтекстуалізації ПДМ застосовано як загальнонаукові (аналіз, синтез, описовий, порівняльний), так і лінгвістичні методи дослідження (метод суцільної вибірки – для відбору та опрацювання ілюстративного матеріалу; метод контекстуально-інтерпретаційного аналізу – для розкриття динаміки політопікальної інтеракції, метод дискурсивного аналізу – для виявлення чинників політопікальності, які спричиняють реконтекстуалізацію ПДМ; елементи конwersаційного аналізу – для аналізу вербальних і невербальних засобів експлікації політопікальності). На кожному етапі використано комплексну методику.

Результати та дискусії. Детальний аналіз ілюстративного матеріалу дав підставу виокремити визначальну функційну властивість КМ – *динамічність*, що зумовлена модифікаціями контекстуальних конфігурацій, як-от: перехід комунікативної ініціативи від мовця до адресата, поява інших учасників, зміна просторово-часових вимірів комунікативної ситуації тощо.

«Об'єктив» перебуває в постійному русі, він може бути наведений на той чи інший аспект комунікативної взаємодії, що виступає особливим різновидом фокусування уваги комунікантів. Певні елементи, які перебували у фокусі уваги, опиняються поза межами «об'єктива», постійно з'являються нові [11, с. 144].

Кваліфікуючи КМ як динамічне утворення, вважаємо доцільним виокремити *ініціальну* та *потенційну* КМ. Ініціальна КМ містить інформацію не лише про поточну комунікативну ситуацію, а й про дії й події, що їй передують. Унаслідок можливої зміни конфігурації складових частин ініціальної КМ (*КМ1*) шляхом доповнення новою релевантною інформацією стосовно ПДМ генеруються похідні від неї – потенційні КМ (*КМ2, КМ3... КМn*).

Нова інформація може бути включена в КМ саме там, де вона буде необхідна для ідентифікації ПДМ, а не довільно. Лише в окремих випадках постає потреба повної трансформації вихідної моделі в такому процесі оновлення [6, с. 94].

Прогресію КМ у межах мовленнєвої взаємодії між комунікативними партнерами представимо таким чином: $КМ1 \rightarrow КМ2 \rightarrow КМ3 \rightarrow \dots КМn$. Це переформатування КМ відносно ПДМ визначаємо як реконтекстуалізацію.

Реконтекстуалізація (термін Дж. Гамперца [10]) ПДМ – це лінгвокогнітивна операція, що полягає у використанні комунікантами вербальних та невербальних засобів із метою переорієнтації ПДМ у зв'язку зі зміною конфігурації складових КМ.

Результати дослідження засвідчують, що для значної частини комунікативних ситуацій характерна *монотопікальність* (наявність перманентного (фіксованого) ПДМ), за якою мовленнєва взаємодія між комунікативними партнерами відбувається тематично когерентно та гладко. Мовець, керуючись комунікативною ініціативою, своїм мовленнєвим ходом визначає топікальне поле для реалізації наступних мовленнєвих ходів (як власних, так і адресата), які взаємодоповнюються й розкривають різні аспекти ПДМ.

Однак доволі частотні також такі мовленнєві інтеракції, у ході яких ПДМ є флукутаивним (змінним). Співіснування двох або більше ПДМ у межах однієї комунікативної події визначаємо як **політопікальність**. Загальний ПДМ є достатньо «вільним», а локальні ПДМ виникають один за одним, генеруючи потенційне політопікальне поле, у якому мовленнєві ходи мовця та адресата можуть бути частково або абсолютно не пов'язані між собою.

Інколи така зміна теми відбувається досить різко, не будучи підготовленою безпосередньо попереднім мовленнєвим ходом дискурсу, некогерентно, на відміну від плавного, так би мовити, «еволюційного» розвитку глобальної теми в когерентній послідовності локальних тем [12, с. 146].

Розглянемо наступний приклад реконтекстуалізації ПДМ, у якому для зручності аналізу мовця й адресата як активних реагентів комунікативної інтеракції позначено, відповідно, *AP1* та *AP2*.

AP1 «What happened to you? You are hurt! There's blood on your face», Cathryn said solicitously.

Charles wiped under his nose with the back of his hand and stared at the flakes of dried blood.

AP1 «Are you going to tell me where you've been and what happened?» asked Cathryn finally.

AP2 «I'd rather hear about Michelle first», said Charles, putting the glass on the table.

AP1 «Please come down», said Cathryn gently.

AP2 «Then tell me what's happened to Michelle».

AP1 «It's just her fever», said Cathryn. «It's gone up and the doctors are concerned».

AP2 «Oh God», said Charles (R. Cook, 190).

У наведеному фрагменті вербальної інтеракції Катрін (мовець – AP1), помітивши сліди крові на обличчі Чарльза (адресата – AP2), прагне дізнатися, що з ним трапилося (*What happened to you?*). Проте, за ініціативою Чарльза, комунікативні партнери раптово переключаються на інший предмет обговорення – стан здоров'я доньки Мішель (*I'd rather hear about Michelle first*), який, на думку Чарльза, є вагомішим. Це сигналізує про реконтекстуалізацію ПДМ, спричинену політопікальністю.

Цей процес представимо за допомогою такої формули:

$$P = \frac{ПД1AP1}{КМ1AP1} \rightarrow \frac{ПД2AP2}{КМ2AP2},$$

де P – реконтекстуалізація, $ПД1AP1$ – ініціальний предмет думки $AP1$ (мовця), $ПД2AP2$ – потенційний предмет думки $AP2$ (адресата), $КМ1AP1$ – контекстуальна модель $AP1$, $КМ2AP2$ – контекстуальна модель $AP2$.

Реконтекстуалізація ПДМ, передусім, нерозривно пов'язана з *топікальною перспективою*, тобто особливим способом бачення, розуміння та оцінювання комунікантами предмета їхнього обговорення. Топікальна перспектива, як і контекстуальна модель, є динамічним явищем, тобто вона може варіюватись у процесі комунікації. Асиметрія топікальних перспектив співрозмовників на ПДМ спричиняє *реперспективацію*, тобто зміну перспективи на предмет обговорення.

Напружені дискусії, які розвиваються динамічно й часто непередбачувано, нагадують розмови конференц-зв'язку, у якому топіки з'являються, зникають або розгалужуються на цілком інші топіки, залишаються або трансформуються зі зміною контекстів і, як наслідок, з'являються нові перспективи на частково ті самі, а частково нові теми розмови. Ці процеси реперспективації таким способом реконтекстуалізують трактування певних подій у дискурсі, що мають довготривалий характер [9, с. 52].

Ретельний аналіз лінгвальних ресурсів засвідчив, що до **чинників**, які у своїй сукупності спричиняють політопікальність комунікації, належать:

- *епістемічний фактор* (наявність інтелектуальної дистанції);
- *афективний фактор* (наявність психологічної дистанції);
- *фактор перерозподілу комунікативних ролей* (перехід комунікативної ініціативи від мовця до адресата);
- *фактор стороннього реципієнта*, який змінює свій статус на активного реагента.

Реалізація **епістемічного фактора** політопікальності виникає внаслідок наявності інтелектуальної дистанції між комунікативними партнерами, тобто через відсутність або різнооб'ємність спільного фонду знань, неоднаковий ступінь інформованості стосовно ПДМ, різний рівень освіченості та інтелектуальної обізнаності, що перешкоджає їх взаєморозумінню.

Акт спілкування є незбалансованим, якщо в ролі співбесідника є людина, фонові знання якої значно відрізняються від фонових знань ініціатора комунікативного акту (модель «ми говоримо різними мовами») [1, с. 219].

AP1 «What are we to do with him?» he [Mr. Emerson] asked. «He comes out for his holiday to Italy, and behaves – like that; like the little child who ought to have been playing, and who hurt himself upon the tombstone. Eh? What did you say?»

Lucy had made no suggestion.

AP1 «*I only know what it is that's wrong with him; not why it is.*»

AP2 «*And what is it?*» *asked Lucy fearfully.*

AP1 «*The old trouble; things won't fit.*»

AP2 «*What things?*»

AP1 «*The things of the universe. It is quite true. They don't.*»

AP2 «*Oh, Mr. Emerson, whatever do you mean?*»

To this extraordinary speech Lucy found no answer. After a short pause she started quoting poetry.

AP2 «*From far, from eve and morning, And yon twelve-winded sky, The stuff of life to knit me Blew hither: here am I*» (E. Foster, 25).

Як бачимо, причиною політопікальності наведеної вище комунікативної події є інтелектуальна дистанція між мовцем та адресатом. Містер Емерсон говорить про свого учня Джорджа (*What are we to do with him?*), проте Люсі не ідентифікує ПДМ, оскільки в її індивідуальному когнітивному просторі об'єкт референції відсутній. Саме значна інтелектуальна дистанція зі сторони адресата орієнтована на комунікативну інтенцію запиту (*And what is it? What things? Whatever do you mean?*), яка доповнюється його негативною емоційною реакцією (*asked fearfully*). У відповідь на комунікативний стимул співрозмовника Люсі інтродукує та реконтекстуалізує новий ПДМ, цитуючи уривок поезії (*I only know what it is that's wrong with him; not why it is. The old trouble; things won't fit; The things of the universe. It is quite true. They don't; From far, from eve and morning, And yon twelve-winded sky, The stuff of life to knit me Blew hither: here am I*).

Афективний фактор політопікальності експлікується через значну психологічну дистанцію – низький ступінь емоційно-ціннісної близькості між комунікативними партнерами, яка відображає відносини дисгармонії, що супроводжуються негативністю (незадоволенням, розчаруванням, обуренням, гнівом, роздратуванням, розгубленістю, страхом) та відсутністю прагнення до взаємодії.

Вербальними засобами вираження негативних емоцій стосовно ПДМ слугують синтаксичні структури, представлені окличними реченнями, та лексичні засоби різної частиномовної приналежності, які формують фонд емотивних засобів мови: прикметники (*angry, disappointed, dissatisfied, displeased, frustrated, transfixed, irritated, sullen, vicious, uncomfortable, etc.*); іменники (*dissatisfaction, disappointment, frustration, disillusionment, disgust, disapproval, indignation, anger, rage, irritation, doubt, fear, anxiety, perplexity, resentment, revolt, etc.*); дієслова (*doubt, groan, grumble, disturb, enrage, disappoint, irritate, frighten, etc.*); прислівники (*terribly, awfully, wistfully, gruffly, anxiously, abruptly, suspiciously, etc.*); вигуки (*Gosh! Oh my God! Damn it all! Fuck!*).

Засоби кінесики (жести й мімічні рухи), проксемики (відстань між комунікантами та їхні пози під час спілкування), такесики (потискання рук, дотики), просодики (темп і манера мовлення) є невербальними маркерами експлікації емоцій стосовно ПДМ.

Mr. Perkins went on.

AP1 «*I'm disappointed with you. And I can't understand. I know you can do things if you want to, but you don't seem to want to any more. I was going to make you a monitor next term, but I think I'd better wait a bit.*»

Philip flushed. He did not like the thought of being passed over. He tightened his lips.

AP1 «*And there's something else. You must begin thinking of your scholarship now. You won't get anything unless you start working very seriously.*»

Philip was irritated by the lecture. He was angry with the headmaster, and angry with himself.

AP2 «*I don't think I'm going up to Oxford. I've changed my mind. Let me raise another subject...*», he said.

Mr. Perkins drew his fingers thoughtfully through his beard (W. S. Maugham, 125).

У наведеному фрагменті розмови проявом психологічної дистанції між директором школи містером Перкінсоном та учнем Філіппом є їхні дисонантні оцінки та негативні емоції стосовно ПДМ – незадовільні успіхи в навчанні, що, урешті, породжує політопікальність мовленнєвої взаємодії (*Let me raise another subject*). Розчарування мовця експліковано як

вербально (*disappointed, can't understand*), так і невербально (*drew his fingers thoughtfully through his beard*). Роздратування адресата щодо ПДМ представлено вербальними (*irritated, angry*) та невербальними сигналами (*flushed, tightened his lips*). Когнітивні розбіжності й емоційні тертя комунікантів стосовно ПДМ засвідчують їх конфліктне спілкування та дивергенцію КМ.

Фактор перерозподілу комунікативних ролей реалізується як *перехід комунікативної ініціативи від мовця до адресата* у формі добровільної «передачі» або самовільного «захоплення». Адресат змінює свою субординуючу позицію інтерпретатора на домінуючу позицію ініціатора ПДМ. Така «ротація» неодмінно спричиняє якісну перебудову КМ, тобто реконтекстуалізацію.

Новий мовець створює силове поле, яке взаємодіє з полем першого мовця. Воно має свій центр і свою периферію, своє вживання знаків «тут» і «зараз». Обстановка спілкування може бути збережена. А енергетичний «заряд» висловленню надає його автор. Виникає складне багатополосне енергетичне поле, у якому відбувається зміна центрів комунікативного простору [13, с. 216].

Для перебирання комунікативної ініціативи адресат досить часто застосовує *тактику перебивання або привертання уваги*, щоб збільшити інтерес мовця до нового предмета обговорення та заохотити до подальших сумісних комунікативних дій. Вербальними засобами реалізації цих тактик слугують спеціальні розмовні кліше типу *I say..., Look here..., What about...? How about...?* тощо.

AP1 «*I'm not in the least sorry. Of course, it's just waste of money keeping me on at school.*»

AP2 «*Is it true that you're very anxious to leave?*»

AP1 «*Yes, sir.*»

AP2 «*Are you unhappy here?*»

Philip blushed. *He hated instinctively any attempt to get into the depths of his feelings.*

AP1 «*Oh, I don't know, sir.*»

Mr. Perkins seemed to speak almost to himself. **AP2** «*Of course, schools are made for the average...*». Then **suddenly** he **addressed** himself to Philip: «**Look here, I've got a suggestion to make to you. If you want to go to Germany you'd better go after Easter than after Christmas...**» (W. S. Maugham, 138).

В аналізованому прикладі «затінення» ПДМ (*it's just waste of money keeping me on at school*) зі сторони мовця Філіппа експлікується його негативною вербальною (*waste of money*) та невербальною (*blushed*) евалюацією. Водночас адресат містер Перкінс, застосовуючи тактику привертання уваги, удається до реконтекстуалізації, інтродукуючи новий ПДМ (*I've got a suggestion to make to you*), про що сигналізують вербальний (*Look here*) і невербальний (*suddenly addressed*) засоби.

Обов'язковими учасниками канонічної мовленнєвої взаємодії в найпростішому її варіанті є мовець та адресат. Проте, за результатами нашого дослідження, доволі поширеними є комунікативні ситуації за наявності третього антропокомпонента – *стороннього реципієнта*, який перебуває в зоні аудіо-сприйняття вербального контакту між інтерактантами й здатен виступити в ролі інтерпретатора змісту повідомлення [14, с. 13], керуючись власною КМ.

Як зазначає Г. Браун, коли з'являється третя особа, додається ще один новий контекст [2, с. 28–29]. Така «ротація» неодмінно спричиняє не лише якісну, а й кількісну перебудову КМ, в результаті якої формується КМ із розширеною антропоструктурою.

Фактор стороннього реципієнта має особливу релевантність, коли сторонній реципієнт змінює свій комунікативний статус із пасивного стостерігача на *активного реагента* й бажає інтродукувати власний ПДМ.

На цей раз процес реконтекстуалізації ПДМ представимо таким чином:

$$P = \frac{ПД1AP1}{КМ1AP1} \rightarrow \frac{ПД1AP2}{КМ2AP2} \rightarrow \frac{ПД2CP}{КМ3CP},$$

де *P* – реконтекстуалізація, *ПД1AP1* – ініціальний предмет думки *AP1* (мовця), *ПД1AP2* – предмет думки *AP2* (адресата), *ПД2CP* – потенційний предмет думки *CP* (стороннього реципієнта), *KM1AP1* – контекстуальна модель *AP1*, *KM2AP2* – контекстуальна модель *AP2*, *KM3CP* – контекстуальна модель стороннього реципієнта.

Зазвичай сторонній реципієнт задля реконтекстуалізації ПДМ удається до використання тактики «взяття слова», про що свідчать «фактичні» мовленнєві ходи на зразок «Excuse me, may I ask you?», «Sorry for interrupting you, but...» тощо.

Покажемо це на прикладі, де стороннього реципієнта позначимо *CP*:

The studio was large and bare, with gray walls, on which were pinned the studies that had received prizes. A model was sitting in a chair with a loose wrap thrown over her.

AP1 «Oh, there's nothing like that here», she [Mrs. Otter] said. «You see, about half our students are ladies, and they set a tone to the place». Then she turned to the model. «La Pose».

AP2 «It's a stupid pose», said Miss Price. «I can't imagine why they chose it».

When Philip **entered**, the people in the studio had looked at him curiously, and the model gave him an indifferent glance, but now they ceased to pay attention to him. Philip, **with his beautiful sheet of paper in front of him, stared awkwardly at the model. He did not know how to begin. He glanced at Miss Price's work.**

CP «Sorry for interrupting you, but I should have thought I could do as well as that», he said (W. S. Maugham, 286–287).

Зміну статусу стороннього реципієнта (*entered, with his beautiful sheet of paper in front of him, stared awkwardly at the model*) на активного реагента, який реконтекстуалізує новий ПДМ, маркують вербальний (*I should have thought I could do as well as that*) та невербальний (*glanced at Miss Price's work*) сигнали. Мовленнєвий хід «Sorry for interrupting you, but...» засвідчує реалізацію тактики «взяття слова».

Висновки. Отже, як засвідчив проведений аналіз, для політопікальності як фактора реконтекстуалізації предмета думки мовця суттєвими є чинники наявності інтелектуальної та психологічної дистанції, переходу комунікативної ініціативи від мовця до адресата й присутності стороннього реципієнта як активного реагента. Як наслідок, процес реконтекстуалізації предмета думки мовця, зумовлений політопікальністю комунікації, характеризується топікальною мультиперспективністю – «нашаруванням» перспектив комунікативних партнерів на предмет їх обговорення.

На нашу думку, релевантним для подальших лінгвістичних розвідок є дослідження гендерних особливостей політопікальності комунікації як фактора реконтекстуалізації предмета думки мовця.

References

1. Batsevyich, Fedir. 2004. *Osnovy komunikatyvnoyi linhvistyky*. Kyiv: Akademiya.
2. Brown, Gillian. 1995. *Speakers, Listeners and Communication: Explorations in Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Bulatetska, Liudmyla. 1997. "Interpretatsiya predmeta dumky movtsya ta umovy yiyi komunikatyvnoi syntahmatyky". *Naukovyi visnyk VNU imeni Lesi Ukrainky* 5: 8–10.
4. Bulygina, Tetyana. 1997. *Yazykovaya kontseptualizatsyya mira*. Moskva: Shkola "Yazyki russkoy kultury".
5. Chafe, Wallace. 2003. *The Analysis of Discourse Flow: The Handbook of Discourse Analysis*. Blackwell Publishing.
6. Deyk, Toyn A. van. 1989. *Yazyk. Poznaniye. Kommunikatsyya*. Moskva: Progress.
7. Dijk, Teun A. van. 2008. *Discourse and Context: A Sociocognitive Approach*. New York: Cambridge University Press.
8. Duranti, Alessandro and Goodwin, Charles. 1995. *Rethinking Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Graumann, Carl F., Kallmeyer, Werner. 2002. *Perspective and Perspectivation in Discourse*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
10. Gumperz, John J. 1982. *Discourse Strategies: Studies in Interactional Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Langacker, Ronald W. 2001. "Discourse in Cognitive Grammar". *Cognitive Linguistics* 2: 43–188.
12. Makarov, Mikhail. 2003. *Osnovy teorii diskursa*. Moskva: Gnosis.
13. Susov, Ivan. 2009. *Lingvisticheskaya pragmatika*. Vinnitsa: Novaya kniga.

14. Vorontsona, Natalia. 2009. *Komunikatyvna interaktsiia zi storonnim retsypiientom: lingvopragmatychnyi i kognityvnyi aspekty*. Kremenets.
15. Cook, Robin. 1982. *Fever*. New York: New American Library.
16. Forster, Edward. 1998. *A Room with a View*. London: Penguin Books.
17. Maugham, W. Somerset. 1991. *Of Human Bondage*. New York: Bantam Classics.

Ковальчук Людмила. Политопикальность как фактор реконтекстуализации предмета мысли говорящего. В статье исследуются особенности реконтекстуализации предмета мысли говорящего, обусловленной политопикальностью коммуникации. Коммуникативную интеракцию при наличии перманентного предмета мысли говорящего определяем как монотопикальную. Руководствуясь коммуникативной инициативой, говорящий детерминирует топикальное поле для реализации последующих речевых ходов коммуникативных партнеров.

Динамическая природа контекстуальных моделей предполагает постоянные модификации в процессе речевого взаимодействия между коммуникантами. Функциональная переориентация предмета мысли говорящего, которая сопровождается качественной и количественной перестройкой в структуре контекстуальных моделей, характеризуется как реконтекстуализация.

Установлено, что флуктуативность предмета мысли говорящего, то есть сосуществование двух или более предметов мысли говорящего, свидетельствует о политопикальности коммуникации. Речевые ходы коммуникативных партнеров, будучи часто не связанными между собой при интродукции нового предмета мысли говорящего, формируют потенциальное политопикальное поле коммуникативного взаимодействия.

Раскрывается, что динамическая политопикальная интеракция характеризуется трансформацией инициального предмета мысли говорящего в потенциальные, изменением контекстуальных моделей коммуникантов, появлением новых перспектив на предмет обсуждения, то есть реперспективацией, которая часто имеет непредсказуемый и конфликтный характер.

Определяются факторы, которые в своей совокупности порождают политопикальность коммуникации: эпистемический фактор (наличие интеллектуальной дистанции), аффективный фактор (наличие психологической дистанции), фактор перераспределения коммуникативных ролей (переход коммуникативной инициативы от говорящего к адресату) и фактор постороннего реципиента, меняющего свой статус на активного реагента.

Обращается внимание на вербальные и невербальные средства экспликации политопикальности, сигнализирующие о перспективной переориентации предмета мысли говорящего в ходе коммуникативного взаимодействия, «наслоении» перспектив коммуникативных партнеров на предмет их обсуждения и, как следствие, свидетельствующие о мультиперспективности коммуникативного процесса.

Ключевые слова: политопикальность, реконтекстуализация, предмет мысли говорящего, контекстуальная модель, мультиперспективность.

Kovalchuk Liudmyla. Polytopicality as a Factor of Topic Recontextualization. The article is devoted to the study of the peculiarities of the object of the speaker's thought recontextualization caused by the polytopicality of communication. The communicative interaction in the presence of the permanent object of the speaker's thought is defined as monotopical. Guided by the communicative initiative, the speaker determines the topical field for the implementation of the subsequent speech actions of communicative partners.

The dynamic nature of context models presupposes constant modifications in the process of speech interaction between communicators. Functional reorientation of the object of the speaker's thought accompanied by the qualitative and quantitative rearrangement in the structure of context models is described as recontextualization.

Reference has been made to the fluctuation of the object of the speaker's thought, that is the coexistence of two or more objects of the speaker's thought, that determines the polytopicality of communication. Communicative partners' speech actions, often unrelated when introducing the new object of the speaker's thought, form the potential polytopic field of the communicative interaction.

It has been revealed that dynamic polytopic interaction is characterized by the transformation of the initial object of the speaker's thought into potential ones, the change of context models of communicators, the emergence of new perspectives on the topic under discussion, that is reperspectivation, which is often of unpredictable and conflicting character.

The factors that together cause the polytopicality of communication have been singled out, such as the epistemic factor (the presence of intellectual distance), the affective factor (the presence of psychological distance), the factor of redistribution of communicative roles (the transition of the communicative initiative from the speaker to the addressee) and the factor of the side-recipient who changes his status to the active reagent.

Attention has been focused on verbal and non-verbal means of explication of polytopicality which signal the perspective reorientation of the object of the speaker's thought in course of communicative interaction, «layering» of communicative partners' perspectives on the topic under discussion and, consequently, testify to the multiperspectivity of the communicative process.

Key words: polytopicality, recontextualization, object of the speaker's thought, context model, multiperspectivity.

ФРЕЙМ «ПОЧУТТЯ» В ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ (на матеріалі творчості австрійського письменника С. Цвейга)

У статті здійснено аналіз фреймових структур на позначення почуттів у художньому дискурсі. Докладно розглянуто поняття «фрейм» та «фреймова структура». Фрейми кваліфіковано як когнітивні утворення, складовими частинами яких є термінали і які реалізуються в дискурсі через фреймові структури. Ключові компоненти фреймових структур — термінальні елементи, що безпосередньо пов'язані з мовною реалізацією терміналів. Дослідження виконано на матеріалі роману Стефана Цвейга «*Ungeduld des Herzens*» («Нетерпіння серця»). У цьому творі проаналізовано фреймові структури, у яких термінальні елементи, що представляють фрейм «Почуття», відображають емоційну сферу персонажів і розкривають їхній внутрішній світ. У дослідженні описано структуру фрейму «Почуття» та визначено його основні термінали. Цей фрейм розглядаємо як ментальне утворення, в основу якого покладено категоріальні знання про людські почуття — те, що люди відчують не розумом, а внутрішньо, «в душі», наприклад страх, полегшення, радість, безпечність, невпевненість й ін. На основі словникової дефініції визначено базові термінали фрейму «ПОЧУТТЯ» («GEFÜHL»): «Внутрішнє поривання» («*seelische Regung*»), «Відчуття» («*Empfindung*»), «Настроєність» («*Einstellung*»), «Ставлення до світу» («*Haltung zur Welt*»). У рамках цих терміналів здійснено комплексний аналіз лексичних одиниць, що зображають почуття героїв роману «*Ungeduld des Herzens*», показано різні відтінки їхніх переживань і думок, описано найпотаємніші мрії, передано найрізноманітніші поривання людської душі. Зазначені вище фреймові структури дають ключ до розуміння вчинків героїв твору та їхніх мотивів, відображають почуття, які штовхають дійових осіб на відчайдушні кроки, як на подвиги, так і на злочини; висвітлюють пристрасті, що можуть стати як причиною невдач, так і підґрунтям для зародження нових стосунків. Аналіз текстового матеріалу засвідчив, що фреймові структури на позначення емоцій і почуттів є продуктивним засобом у відображенні внутрішнього світу літературних героїв та ефективним механізмом експлікації авторської прагматики.

Ключові слова: фрейм, фреймова структура, термінал, термінальний елемент, почуття, емоція.

Вступ. У сучасному світі одним з актуальних методів у галузі лінгвістики є фреймовий аналіз, який стає дедалі більш популярним у мовознавчій сфері і прикладних до неї наук. Фреймові моделі виявилися доволі практичними в застосуванні, через те низка когнітивних наук, таких як когнітивна психологія, когнітивна лінгвістика, нейропсихологія та ін., використовують їх для моделювання структур, властивих людській свідомості, і визначенні, зокрема корелятивних зв'язків між когніцією та мовою.

Основні положення теорії фреймів висвітлені в наукових працях низки вчених: Е. Чарняка [1], Р. Шенка [12], М. Мінського [11], Т. А. ван Дейка [2], Е. Гофмана [7], Дж. Лакоффа [9], Ч. Філмора [4; 5; 6], П. Гейеса [8], С. Жаботинської [13] й ін. Зокрема, праці Е. Чарняка — це унаочнення процесів, які відбуваються в штучному інтелекті. У них ідеться про розробку моделей представлення знань задля їх успішного практичного застосування в роботі з комп'ютером. Під фреймами дослідник розуміє інформацію, доступ до якої здійснюється через мовні тексти, створені шляхом відображення (запису) знань на папері, коли структура знань проявляється в процесі їх мовної реалізації. На думку вченого, першим кроком, що веде до впорядкування й організації нової інформації, є «запис серії інструкцій, які повинні чітко пояснювати, що потрібно зробити для виконання завдання» [1, с. 356].

Важливе значення для лінгвістики має прагнення дослідників довести, що моделі знань і мислення, які застосовуються в роботі над штучним інтелектом, сприяють розумінню текстів природної мови. Одним із таких дослідників є Д. Метцинг, котрий убачає головним завданням когнітивної лінгвістики розробку таких фреймових структур, які б забезпечили доступ лексичної семантики до ментального лексикону. Під фреймом учений розуміє «текст спеціального формату, створений на мові репрезентацій, що повинен моделювати знання, яким володіє людина» [10, с. 49].

У цьому дослідженні фрейми розглядаємо як когнітивні утворення, що мають своє дискурсивне втілення у фреймових структурах. Ключовими компонентами фреймових структур є термінальні елементи, за допомогою яких відбувається мовна реалізація терміналів

відповідних фреймів. Згідно з дефініцією, зафіксованою в словнику німецького видавництва «Duden», почуття – це внутрішнє поривання, відчуття людини, що визначають її налаштованість та ставлення до світу (Gefühl ist seelische Regung, Empfindung des Menschen, die seine Einstellung und sein Verhältnis zur Umwelt mitbestimmt [3, с. 613]).

Методи та методика дослідження зумовлені метою й завданнями розвідки, своєрідністю її об'єкта, предмета та фактологічного матеріалу. У дослідженні застосовано лексикографічний метод, за допомогою якого визначено базові термінали фрейму «Почуття» («GEFÜHL»): 'ВНУТРІШНЄ ПОРИВАННЯ' ('SEELISCHE REGUNG'), 'ВІДЧУТТЯ' ('EMPFINDUNG'), 'НАЛАШТОВАНІСТЬ' ('EINSTELLUNG'), 'СТАВЛЕННЯ ДО СВІТУ' ('VERHÄLTNIS ZUR WELT'), а також описово-аналітичний метод для аналізу лексичних одиниць, що представляють термінали фрейму GEFÜHL у досліджуваному творі, й інтерпретативний контент-аналіз для визначення ролі зазначених фреймових структур у літературно-художньому дискурсі.

Результати та дискусії. Мета цієї статті — аналіз фреймових структур, що описують емоції та почуття персонажів у німецькомовному художньому дискурсі. Дослідження виконано на матеріалі роману «Ungeduld des Herzens» («Нетерпіння серця»), написаного австрійським письменником Стефаном Цвейгом, одним із видатних німецькомовних прозаїків минулого століття. У цьому творі автор змальовує Австро-Угорщину початку XX ст. напередодні Першої світової війни, описуючи побут та звичаї того часу. Роман рясніє найдрібнішими психологічними нюансами, у яких розкрито емоції й вчинки персонажів, про що свідчать численні фреймові структури на позначення людських почуттів.

Події у творі відбуваються в 1913 р. в невеликому місті неподалік Відня. Оповідь ведеться від особи головного героя – 25-річного лейтенанта кавалерії австрійської армії Антона Гофмільера. Військова служба вважалася надзвичайно престижною для чоловіка, однак одноманітне життя в гарнізоні маленького містечка та відсутність перспектив дуже швидко надокучили молодому офіцерові. Тож він без вагань приймає запрошення на званий вечір до замку найзаможнішого в окрузі землевласника – пана фон Кекешвальви. Тут Гофмільер знайомиться з двома чарівними дівчатами – Едіт та її кузиною Ілоною. Антон й Ілона швидко знаходять спільні теми для розмови, багато танцюють, словом, весело проводять час. І тут чоловікові спадає на думку, що він геть забув про Едіт, доньку господаря обійстя, і запрошує її на танець. У відповідь дівчина починає несамотовито ридати.

Як бачимо, уже на початку твору можна простежити численні зовнішні та внутрішні лінгвістичні детермінанти людських стосунків, поглядів, думок, почуттів. Під час першої зустрічі головних героїв твору в будинку навіть повітря стає насиченим гаммою емоцій та почуттів. Антон, не знаючи, що Едіт не може ходити, завдає їй своїм запрошенням великих страждань. Дівчина, напевне, не раз мріяла про танець. І тепер вона у відчаї, адже не може здійснити те, чого їй завжди так хотілося. Приплив сорому та жаху наповнює все тіло молодої жінки. У цей момент їй важко стримати свої почуття: *“Aber was jetzt geschieht, ist furchtbar. Der vorgebeugte Oberkörper fährt mit einem Ruck zurück, als wollte er einem Schlage ausweichen, <...> und nur die Augen starren unbeweglich auf mich mit einem solchen Ausdruck von Schrecken, wie er mir noch nie im Leben begegnet ist. <...> aber trotzdem, sie flüchtet nicht weg, sie klammert sich nur noch verzweifelter an die schwere Tischplatte. Und immer wieder dieses Schüttern, dieses Zittern von den angekämpften Fäusten bis hinauf ins Haar. Und plötzlich bricht es heraus: ein Schluchzen, wild, elementar wie ein erstickter Schrei”* (S. Zweig, с. 27).

У наведеному вище уривку автор зображує відчай головної героїні роману – Едіт. Він відтворює її внутрішній стан, переживання через опис зовнішності: *“der vorgebeugte Oberkörper”, “die Augen starren unbeweglich”*. Фреймова структура насичена художніми засобами, що виразно підкреслюють емоції дівчини. Автор використовує порівняння *“...der vorgebeugte Oberkörper fährt mit einem Ruck zurück, als wollte er einem Schlage ausweichen”, “ein Schluchzen, wild, elementar wie ein erstickter Schrei”*, – щоб показати несподіваність та раптовість дій Антона для Едіт, дочки господаря будинку, а також щоб передати біль, якого завдали їй ці слова.

Не менш яскраво передано емоції й почуття в наступному фрагменті. Стефан Цвейг створює певний контраст між внутрішнім станом Гофмільера та його оточенням у цей момент. У будинку шум і гамір, усі запрошені веселяться, проте Антону зовсім не до розваг, у його душі

страх, що всі помітили його «ганебний» вчинок: *“Ich stehe mit gewürgter Kehle, Übelkeit im Mund, an der Schwelle des Salons, der wirbelt und schwirrt und schwatzt mit seinen (mir plötzlich unerträglichen) unbefangenen plaudernden, lachenden Menschen, und denke: fünf Minuten noch, und alle wissen von meiner Tölpelei. <...> In diesem Augenblick sehe ich wie durch einen Nebel den Vater. Mit einem etwas bedrückten Gesicht – weiß er schon? – kommt er eben quer durch den Saal. Geht er am Ende auf mich zu? Nein – nur ihm jetzt nicht begegnen! Eine panische Angst packt mich plötzlich vor ihm und vor allen. Und ohne recht zu wissen, was ich tue, stolpere ich zur Tür, die hinausführt in die Hall, hinaus aus diesem höllischen Haus“* (S. Zweig, с. 29). Письменник передає тривогу та паніку Антона, використовуючи термінальні елементи, які, описуючи тілесні відчуття головного героя, відтворюють його внутрішній стан: *“mit gewürgter Kehle”, “Übelkeit im Mund”, “panische Angst”*. За допомогою порівняння (*“wie durch einen Nebel”*) автор показує переживання цього персонажа, його страх після такої неприємної ситуації зустрітися з батьком Едіт – Кекешфальвою. Як бачимо, у наведеній фреймовій структурі ключовими є термінальні елементи, пов’язані з відчуттями й емоціями. Доволі красномовним є вираз *“eine panische Angst packt mich”*, за допомогою якого письменник відображає кульмінацію напруження та хвилювання молодого лейтенанта.

Незважаючи на страх перед господарем будинку, де трапилася неприємна для Антона Гофмільлера подія, останній усе ж відчуває прихильність до старого Кекешфальви, котрий навіть після прикрого інциденту зберігає до нього своє привітне ставлення: *“Ich konnte nicht gleich schlafen gehen an jenem Abend, ich war zu erregt. So winzig der Anlass sich auch, von außen gesehen, darstellen mochte – es war doch schließlich nichts Weiteres geschehen, als dass ein alter Mann mir zärtlich den Ärmel gestreichelt hatte – diese eine verhaltene Geste inbrünstigen Danks hatte schon ausgereicht, um ein Innerlichstes in mir zum Fluten und Überfluten zu bringen. Ich hatte in dieser überwältigenden Berührung eine Zärtlichkeit von so keuscher und doch leidenschaftlicher Innigkeit erfahren, wie nicht einmal von einer Frau”* (S. Zweig, с. 59). У наведеному фрагменті ключовими є термінальні елементи *“erregt”, “zärtlich”, “inbrünstigen Danks”, “ein Innerlichste”, “leidenschaftliche Innigkeit”*. Головний герой відчуває приплив емоцій, викликаних поведінкою заможного чоловіка. Він надзвичайно вражений тим, що Кекешфальва з такою ніжністю й доброзичливістю поставився до нього (*“ein alter Mann mir zärtlich den Ärmel gestreichelt hatte”*), і це наповнило серце Антона чимось справді величним, чого він, мабуть, раніше ніколи не відчував (*“um ein Innerlichstes in mir zum Fluten und Überfluten zu bringen”*).

Молодий офіцер, який виріс у багатодітній сім’ї і який відчував брак батьківської ласки й любові, не усвідомлював, що допомога людям може приносити радість. Він уперше у своєму житті відчув гордість від того, що міг допомогти іншим, адже саме завдяки йому старий Кекешфальва міг бачити посмішку своєї єдиної доньки Едіт: *“Zum ersten mal in meinem Leben war mir jungem Menschen Gewissheit geworden, irgend jemandem auf Erden geholfen zu haben, und maßlos war mein Staunen, dass ich kleiner, mittelmäßiger, unsicherer Offizier wirklich Macht haben sollte, jemanden derart glücklich zu machen”* (S. Zweig, с. 59).

Відчуття, що переповнюють лейтенанта, яскраво передано в наступних фреймових структурах: *“Ich gehe so rasch in meiner Erregung durch die dunklen Gassen, dass mir ganz warm wird. Am liebsten möchte ich den Rock aufreißen, so dehnt sich mir das Herz. Denn in dieser Überraschung drängt und enthüllt sich unvermutet eine neue, eine zweite, die noch berausender wirkt – nämlich, dass es so leicht war, so rasend leicht, diese fremden Menschen zu Freunden zu gewinne”* (S. Zweig, с. 61). Як бачимо, лексичні одиниці *“Erregung”, “Überraschung”, “wird ganz warm”, “dehnt sich das Herz”*, що є в цьому фрагменті ключовими термінальними елементами опису внутрішнього стану героя, використані автором твору, щоб зобразити Антона Гофмільлера як особу, яка вперше відчула радість від усвідомлення своєї неперевершеності та вміння завойовувати серця людей, котрі його оточують.

Головним оповідачем подій, а також своїх внутрішніх переживань є, як бачимо, головний персонаж твору – Антон Гофмільлер. Саме він розповідає про прихильність до нього Ілони, кухарки Едіт, і неможливість протистояти її принадам і проявам її симпатії до нього: *“Zuerst freilich – ich gestehe es willig ein – hatten die küsslich vollen Lippen, die fülligen Arme Ilonas, die magyrische Sinnlichkeit, die sich in ihren weichen, schwingenden Bewegungen verriet, mich jungen*

Menschen auf die angenehmste Art irritiert” (S. Zweig, с. 64). Незважаючи на спроби дівчини спокусити молодого лейтенанта, йому все-таки вдається ціною неймовірних зусиль зберігати холодне серце та не піддаватись емоціям. Зрозуміти це читачеві допомагають ключові компоненти фреймових структур: *“Ich musste einigemal meine Hände in straffer Dressur halten gegen das Verlangen, einmal dies warme, weiche Ding mit den schwarzen, lachenden Augen an mich heranzureißen und ausgiebigst abzuküssen”* (S. Zweig, с. 64).

Причина, через яку Антон Гофмільлер не міг повною мірою проявити свою симпатію Ілони до кузини Едіт описує наступна фреймова структура: *“Ich bin nicht sehr zufrieden mit mir. Warum diese merkwürdige Eile Ilonas, diese Geniertheit, als fürchte sie sich, mit mir gesehen zu werden, und wozu dieses hitzige Losfahren?”* (S. Zweig, с. 80). Термінальні елементи *“diese merkwürdige Eile”*, *“Geniertheit”*, *“dieses hitzige Losfahren”* демонструють небажання дівчини залишатися в товаристві молодого офіцера, викликане страхом бути поміченою іншими людьми.

Зі свого боку, Гофмільлер розмірковує над своєю поведінкою стосовно сім’ї Кекешфальви: *“Und dann: wenigstens einen Gruß hätte ich höflicherweise mitschicken sollen an den Vater, irgendein nettes Wort an Edith, sie haben mir doch nichts getan! Aber anderseits bin ich auch zufrieden mit meiner reservierten Haltung. Ich habe standgehalten. Jetzt können sie wenigstens von mir nicht denken, dass ich mich ihnen aufdrängen will”* (S. Zweig, с. 85). Як бачимо, герой не поспішає демонструвати прихильність до родини Едіт, щоб не виказати своєї надмірної зацікавленості: *“dass ich mich ihnen aufdrängen will”*. З огляду на це, чоловік намагається бути більш стриманим у ставленні до Кекешфальви, про що свідчать термінальні елементи *“standgehalten”*, *“zufrieden mit meiner reservierten Haltung”*.

Емоції та почуття можуть бути виражені також за допомогою термінальних елементів, що описують зовнішній вигляд персонажів твору, свідченням чого — така фреймова структура: *“Ihr Blick, grau, streng und scharf, weicht nicht von mir. Je umständlicher ich schwätze, um so argwöhnischer spitzt er sich zu. Ich sehe, wie die Finger an der Lehne auf und nieder zucken”* (S. Zweig, с. 89). Через зображення погляду Едіт, сірого (*grau*), суворого (*streng*), різкого (*scharf*), Стефан Цвейг показує весь коловорот емоцій, які переживає молода дівчина.

Героїня твору не приховує своїх почуттів до Антона Гофмільлера. Вона відверто виказує їх, «виливаючи» на нього в розмові весь свій біль і жаль від усвідомлення того, що близькі до неї люди змушені обманювати її, аби не завдавати дівчині нових страждань через її, як вона вважає, недолугість, викликану хворобою: *“Keine neuen Erfindungen jetzt... nur keine neuen Unwahrheiten, ich ertrag keine mehr! Mit Lügen bin ich überfüttert bis zum Erbrechen. Von früh bis abends löffelt man sie mir ein: ›Wie gut du heute aussiehst, wie famos du heute marschierst... großartig, es geht schon viel, viel besser‹ – immer dieselben Beruhigungspillen von früh bis abends, und keiner merkt, dass ich daran ersticke. Warum sagen Sie nicht kerzengrad: Ich habe gestern keine Zeit, keine Lust gehabt. <...> Ich bin nicht so dumm, wie ihr alle meint, und kann schon einen guten Brocken Aufrichtigkeit vertragen”* (S. Zweig, с. 90). За допомогою термінальних елементів *“Unwahrheiten ertrag keine mehr”*, *“mit Lügen bin ich überfüttert bis zum Erbrechen”* письменник передає розпач дівчини, млюсну гіркоту від нещирих компліментів друзів і знайомих. Злість та відчай керує Едіт. Вона не в змозі більше стримувати себе, що, зокрема, яскраво демонструє наступна фреймова структура: *“Nur eins ist mir widerlich und eins ertrag ich nicht: Ausreden und Schwindel und Lügereien – damit bin ich eingedeckt bis an den Hals”* (S. Zweig, с. 90). Едіт не потрібні панегірики від друзів (*“Beruhigungspillen von früh bis abends”*), та й самі друзі їй не потрібні, якщо вони здатні лише на жалощі, у той час як дівчина так прагне рівноцінних, щирих стосунків. Їй, як повітря, потрібні правда, відверте ставлення (*“kann schon einen guten Brocken Aufrichtigkeit vertragen”*), адже вона втомилася від постійних відмовок (*“Ausreden”*), обману (*“Schwindel”*) та брехні (*“Lügereien”*).

Твір насичений фреймовими структурами, що описують негативні відчуття персонажів, зображуючи подекуди цілий спектр емоцій героїв, пов’язаних із їхнім внутрішнім занепокоєнням, викликаним поведінкою Едіт, яка, закохавшись у молодого офіцера, утратила спокій і постійно перебуває в пригніченому стані. Сам Антон Гофмільлер не готовий брати відповідальність за ці стосунки, вважаючи їх лише примхою Едіт. Його більше хвилює думка навколишніх (*“...so steht er mit gesenkten Augen beunruhigt herum”*), а надто самого Кекешфальви: *“Dann entsteht ein merkwürdiges Schweigen. Alle spüren ja alles von allen in diesem Haus; zweifellos*

muss der alte Mann gefühlt haben, dass eben eine gefährliche Spannung zwischen uns beiden schwingt” (S. Zweig, с. 93). Термінальні елементи “*merkwürdiges Schweigen*”, “*alle spüren alles*” та “*eine gefährliche Spannung schwingt*” у наведеній фреймовій структурі описують збентеження людей, які так чи інакше причетні до цієї любовної історії. Адже кожен усвідомлює приреченість таких стосунків, коли одна зі сторін сповнена палкого кохання, а інша демонструє лише жаль та співчуття.

Висновки. У результаті проведеного дослідження виявлено, що структурними компонентами фрейму «Почуття» («Gefühl») є термінали ‘Внутрішнє поривання’ (‘seelische Regung’), ‘Відчуття’ (‘Empfindung’), ‘Налаштованість’ (‘Einstellung’), ‘Ставлення до світу’ (‘Verhältnis zur Welt’). Аналіз текстового матеріалу засвідчив, що фреймові структури на позначення емоцій і почуттів є продуктивним засобом у відображенні внутрішнього світу літературних героїв й ефективним механізмом експлікації авторської прагматики в художньому дискурсі. Важлива роль фреймових структур полягає в тому, що вони дають ключ до розуміння вчинків персонажів твору та їхніх мотивів, відображають почуття, які штовхають дійових осіб на відчайдушні кроки – на подвиги й злочини, висвітлюють пристрасті, що можуть стати як причиною невдач, так і підґрунтям для зародження нових стосунків.

Перспективою подальших наукових розвідок може стати дослідження фреймових структур, що описують не лише почуття та емоції, а й міжособистісні стосунки літературних героїв у художньому дискурсі.

References

1. Charniak, E. 1977. “A Framed Painting: The Representation of a Common Sense Knowledge Fragment”. *Cognitive Science* 1: 355–394.
2. Dijk, T. A. van. 1977. “Semantic Macrostructures and Knowledge Frames in Discourse Comprehension”. *Cognitive Processes in Comprehension*, edited by M. A. Just, P. A. Carpenter, 3–32, Hillsdale.
3. Duden. 2001. *Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
4. Fillmore, Ch. J. 1987. “A Private History of the Concept ‘Frame’”. *Concepts of Case*. Tübingen, 28–36.
5. Fillmore, Ch. J. 1986. “U”-Semantics, Second Round”. *Quaderni di Semantica* VII: 49–58.
6. Fillmore, J. 2003. *Ch. Form and Meaning in Language: Papers on Semantic Roles*. Stanford : CSLI Publications.
7. Goffman, E. 1974. *Frame Analysis. An essay on the organization of experience*. N.Y.
8. Hayes, P. 1980. “The Logic of Frames”. *Frame Conceptions and Text Understanding* 46–67.
9. Lakoff, G. 1987. *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
10. Metzger, D. 1981. “Frame Representations and Lexical Semantics”. *Words, Worlds, and Contexts*. Berlin, 320–342.
11. Minsky, M. 1981. “A Framework for Representing Knowledge [Gekürzte und leicht veränderte Fassung von Minsky]”. *Mind Design*. Cambridge, 95–128.
12. Schank, R. C., Abelson, R. P. 1977. *Scripts, Plans, Goals, and Understanding*. Hillsdale.
13. Zhabotinskaya, S. 2009. “Modeli representatsii znaniy v kontexte razlichnykh shkol kognitivnoy lingvistiki: integrativnyy podhod”. *Visnyk Kharkivskoho Natsionalnogo Universytetu* (848): 3–9.
14. Zweig, S. 1954. *Ungeduld des Herzens*. Frankfurt a. M.

Козак Софія. Фрейм «ЧУВСТВО» в художественном дискурсе (на материале творчества австрийского писателя С. Цвейга). В статье анализируются фреймовые структуры на обозначение чувств в художественном дискурсе. Подробно рассматриваются понятия «фрейм» и «фреймовая структура». Фреймы квалифицируются как когнитивные образования, составными частями которых являются терминалы и которые реализуются в дискурсе посредством фреймовых структур. Ключевыми компонентами фреймовых структур являются терминальные элементы, непосредственно связанные с языковой реализацией терминалов. Исследование проводилось на материале романа Стефана Цвейга «Ungeduld des Herzens» («Нетерпение сердца»). В указанном произведении анализируются фреймовые структуры, в которых терминальные элементы, представляющие фрейм «Чувство», отражают эмоциональную сферу персонажей и раскрывают их внутренний мир. В исследовании описывается структура фрейма «Чувство» и определяются его главные терминалы. Этот фрейм рассматривается как ментальное образование, в основе которого — категориальные знания о человеческих чувствах — то, что люди ощущают не разумом, а внутренне, «в душе», например страх, облегчение, радость, беспечность, неуверенность и др. На основании словарной дефиниции определяются базовые терминалы фрейма «ЧУВСТВО» («GEFÜHL»): «Внутренний порыв» («seelische Regung»), «Ощущение» («Empfindung»), «Настроенность» («Einstellung»), «Отношение к миру» («Haltung zur Welt»). В рамках указанных терминалов проводится комплексный анализ лексических единиц, изображающих чувства литературных героев романа «Ungeduld des Herzens», показываются разные оттенки их переживаний и мыслей, описываются сокровенные мечты, представляются различные порывы человеческой души. Фреймовые структуры, которые анализируются, дают ключ к пониманию поступков героев произведения и их

мотивів, зображають чувства, які толкають дійсуючих осіб на отчаянні шаги, як на подвиги, так и на преступлення, описують страсти, ставші причиною неувахи или же основою для зародження нових стосунків. Аналіз текстового матеріала показав, що фреймові структури на означення емоцій и чувств являються ефективним засом в зображенні внутрішнього світа літературних героїв, а також дійсним механізмом експлікації авторської прагматики.

Ключові слова: фрейм, фреймова структура, термінал, термінальний елемент, чувство, емоція.

Kozak Sofiia. Frame “Feeling” in Fictional Discourse (on the material of the literary work of the Austrian writer S. Zweig). The article deals with the analysis of the frame structures denoting feelings in the literary discourse. The notions “frame” and “frame structure” have been viewed from different angles. Frames are qualified as cognitive formations, the component parts of which are the terminals and which are being realized in the discourse by means of the frame structures. The key constituents of the frame structures are the terminal elements which are directly related to the language realization of the terminals. The research has been carried out on the material of Stefan Zweig’s novel «Ungeduld des Herzens» («Beware of Pity», literally: «The Heart’s Impatience»). In this literary work the frame structures have been analyzed, in which the terminal elements representing the frame “Feeling” portray personages’ emotional sphere and disclose their inner world. In the present research the structure of the frame “Feeling” has been described and its main terminals have been defined. This frame is considered as a mental formation based on the categorial knowledge of human feelings – the fact that people sense not with the mind but inwardly, “in the heart”, for instance fear, relief, joy, unconcern, uncertainty etc. On the basis of the dictionary definition the basic terminals of the frame «FEELING» («GEFÜHL») were determined: «Internal Aspiration» («seelische Regung»), «Sensation» («Empfindung»), «Mood» («Einstellung»), «Attitude to the World» («Haltung zur Welt»). Within the framework of the stated terminals the complex analysis of the lexical units denoting feelings of the literary characters of the novel “Ungeduld des Herzens” has been carried out, different nuances of their emotional experience and thoughts have been shown, the innermost dreams have been revealed and the most thinkable aspirations of human soul have been depicted. The analyzed frame structures give a key to understanding of heroes’ behavior and their motives, represent their feelings that incite them to reckless acts, both to feats and to evil deeds, portray passions which can become the cause of a failure as well as the basis for the beginning of the new relationships. The analysis of the text material has shown that the frame structures denoting emotions and feelings are an effective means in the representation of the inner world of the literary heroes as well as an efficient mechanism of the explication of the author’s pragmatics.

Key words: frame, frame structures, terminal, terminal element, feeling, emotion.

DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2020-13-11>

УДК 811.111’42:[316.7:316.658]:177.1

Еліна Коляда, Анастасія Шнайдер

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНИХ СТРАТЕГІЙ НЕГАТИВНОЇ ВВІЧЛИВОСТІ В БРИТАНСЬКОМУ Й АМЕРИКАНСЬКОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

У статті досліджено особливості реалізації комунікативних стратегій і тактик негатиної ввічливості в сучасному британському й американському політичному дискурсі. Негативна ввічливість являє собою детально розроблений набір комунікативних стратегій, спрямованих на демонстрацію визнання незалежності співрозмовника. Негативну ввічливість вважають основою шанобливої поведінки.

Увага до обраної теми зумовлена тим, що ввічливість є невід’ємним елементом мовлення політичних діячів, що сприяє формуванню соціального іміджу політика. Стратегії й тактики негатиної ввічливості є ефективними інструментами для регулювання процесів комунікації. Вони сприяють уникненню конфліктів, розвитку та підтримці гармонійних відносин між комунікативними партнерами. Матеріалом дослідження слугували тексти промов експрезидента США Дональда Трампа й колишньої прем’єр-міністра Великої Британії Терези Мей.

Проаналізовано особливості реалізації трьох найбільш уживаних у рамках політичного дискурсу комунікативних стратегій негатиної ввічливості: стратегії ухилення, стратегії вибачення та стратегії апелювання до норми. Комунікативні стратегії негатиної ввічливості спрямовані на 1) дистанціювання співрозмовників, 2) демонстрацію визнання адресантом незалежності й особистісної автономії адресата, 3) переконання адресата у відсутності наміру в адресанта порушити його особистісні кордони, 4) мінімізацію тиску на адресата з боку адресанта.

Стратегія ухилення реалізується за допомогою тактики обмеження власною оцінкою, тактики перепитування й тактики пом’якшення категоричності висловлення. Стратегія вибачення актуалізується тактикою визнання завданої шкоди та тактикою визнання небажання зашкодити. Стратегію апелювання до норми реалізовує тактика демонстрації загальноприйнятих правил і вимог, що регулюють поведінку членів соціуму. Виявлено, що Тереза Мей надає перевагу офіційно-діловому стилю мовлення, у той час як Дональд Трамп більше тяжіє до неформального стилю мовлення, що зумовлено низкою культурних, соціальних і ситуативних чинників.

Ключові слова: негативна ввічливість, комунікативна стратегія, комунікативна тактика, адресант, адресат, політичний дискурс.

Вступ. Актуальність теми дослідження зумовлена загальною спрямованістю сучасної лінгвістичної науки на аналіз різних типів дискурсу й політичного зокрема. Також важливим чинником є необхідність отримання достовірних результатів щодо особливостей мовленнєвої реалізації стратегій і тактик негативної ввічливості в англomовному політичному дискурсі.

Починаючи з 80-х років XX ст., спостерігаємо тенденцію до зростання наукового інтересу до категорії ввічливості з боку багатьох гуманітарних напрямів: психології, етнопсихології, психолінгвістики, соціолінгвістики, прикладної лінгвістики, теорії комунікації, прагматики. Філологічна дискусія, започаткована П. Браун і С. Левінсоном у монографії «Politeness: Some universals in language usage» [2], в умовах сьогодення набуває нового змісту в працях вітчизняних і зарубіжних дослідників (Н. Бабиш, В. Литовченко, О. Мельничук, М. Стельмахович, Г. Каспер, Р. Лакофф, Р. Уоттс, Б. Фрейзер та ін.), у яких досліджено зв'язок увічливості із соціальними нормами та стереотипами, окреслено взаємозв'язок увічливості з конверсаційними максимами, висвітлено ввічливість в аспекті дотримання конверсаційного контракту [4, с. 104].

Мета дослідження – установити та проаналізувати комунікативні стратегії й тактики негативної ввічливості, якими послуговуються Дональд Трамп і Тереза Мей у своїх політичних промовах. Мета дослідження зумовлює виконання таких **завдань**: 1) окреслити теоретичне підґрунтя дослідження комунікативних стратегій і тактик негативної ввічливості; 2) виокремити мовні засоби реалізації комунікативних стратегій і тактик негативної ввічливості на прикладах промов Терези Мей та Дональда Трампа; 3) з'ясувати мовленнєві особливості реалізації комунікативних стратегій і тактик негативної ввічливості, які застосовують Тереза Мей та Дональд Трамп;

Методи та методики дослідження. Мета й завдання роботи визначили застосування комплексу загальнонаукових і спеціальних **методів дослідження**. Серед загальнонаукових використано індукцію, дедукцію, аналіз і синтез, за допомогою яких досліджено та узагальнено теоретичні передумови вивчення реалізації комунікативних стратегій і тактик негативної ввічливості в англomовному політичному дискурсі, а також прагматичний аналіз із метою визначення стратегічно-тактичного потенціалу політиків і зіставний метод – для виявлення спільних і відмінних мовних засобів реалізації стратегій та тактик кожного з обох політиків.

Результати та дискусії. Тенденції дослідження категорії ввічливості визначила праця американських науковців П. Браун та С. Левінсона «Politeness: Some universals in language usage» [2], у якій проаналізовано теоретичне підґрунтя ввічливості як культурного та лінгвістичного феномену. Відповідно до цієї теорії, стратегії негативної ввічливості спрямовані на демонстрацію поваги до співрозмовника, визнання його особистісних кордонів та незалежності, а також підкреслення того, що жоден із мовців не має наміру порушувати особистісні кордони партнера чи якимось чином загрожувати його автономії [2, с. 95]. Головним поняттям концепції П. Браун і С. Левінсона є «обличчя» (*the public self-image*), що вперше запропоноване Е. Гофманом, як певне уявлення щодо конкретної особи в соціумі, її репутація в очах інших, своєрідна позитивна цінність, яку мовці прагнуть зберегти в процесі комунікації [3, с. 21]. Щоб гарантувати ефективне міжособистісне спілкування, мовці повинні намагатися зберегти не лише власне «обличчя», а й також «обличчя» співрозмовника. Задля досягнення цієї мети мовці використовують відповідні комунікативні стратегії, які, зі свого боку, реалізуються з допомогою комунікативних тактик.

У нашому дослідженні опираємось на визначення стратегії й тактики Ф. Бацевича, який стверджує, що «комунікативна стратегія – це оптимальна реалізація інтенцій мовця щодо досягнення конкретної мети спілкування, тобто контроль і вибір дієвих ходів спілкування та гнучкої їх видозміни в конкретній ситуації» [1, с. 121], а «комунікативна тактика – це визначена лінія поведінки на певному етапі комунікативної взаємодії, спрямована на одержання бажаного чи запобігання ефекту небажаного; мовленнєві прийоми, які дають змогу досягнути комунікативної мети і виконують функцію способів здійснення стратегії мовлення» [1, с. 122].

П. Браун та С. Левінсон [2] виокремлюють «негативне обличчя» (*Negative Face*) і «позитивне обличчя» (*Positive Face*). Перше розуміють як бажання людини мати свободу дій, бути незалежною, неприпустимість утручання з боку інших; «позитивне обличчя» – бажання

бути залученим до взаємодії з іншими. Ці «обличчя» співвідносяться з такими стратегіями ввічливості, як стратегія позитивної ввічливості (*positive politeness*) – мовець визнає право слухача на повагу до його «обличчя» та стверджує дружність і взаємність їхніх відносин; стратегія негативної ввічливості (*negative politeness*) – мовець визнає цінність «обличчя» співрозмовника, але при цьому враховує, що на це «обличчя» здійснюється певний вплив, який загрожує свободі його волевиявлення; такий вид взаємодії зумовлює застосування таких стратегій, котрі сприяють зменшенню подібної втрати свободи [2, с. 69 – 70].

Основою шанобливої поведінки (*heart of respective behaviour*) П. Браун і С. Левінсон називають саме негативну ввічливість. Вона являє собою детально розроблений набір комунікативних стратегій, спрямованих на демонстрацію визнання незалежності співрозмовника. Зазначені характеристики комунікативних стратегій негативної ввічливості зумовлюють широке їх уживання саме в рамках політичного дискурсу. Т. Ширяєва [7], яка відносить політичний дискурс до інституційного різновиду спілкування, підкреслює, що інституційному дискурсу властиві шаблонність та передбачуваність, які принципово відрізняють його від персонального [7, с. 21]. До основних характеристик інституційного дискурсу дослідниця зараховує статусно-рольову обумовленість, спеціалізований характер, клішованість і регламентованість, що відображає етнічні цінності соціуму загалом та цінності окремої суспільної групи, що становить інститут [7, с. 46].

Розглянемо особливості вживання основних комунікативних стратегій негативної ввічливості в політичному дискурсі на прикладі промов експрезидента США Дональда Трампа та колишньої прем'єр-міністра Великої Британії Терези Мей.

Комунікативна стратегія ухилення. На думку І. Місягіної [6], ухильність як комунікативна стратегія реалізується задля збереження репутації співрозмовника, підтримання його комунікативного статусу (щоб уникнути його критики, не образити його, поставитись із розумінням та терплячістю до його слів тощо). На позначення явища ухильності англійськими науковцями переважно використовується термін «геджінг», що означає намагання мовця ухилитися від повідомлення інформації за допомогою вживання обережних, непрямих, невизначених та двозначних висловлень, які дають можливість уникнути відповідальності за твердження та залишити шлях для відступу. У деяких випадках, коли йдеться про непряме недемонстративне ухилення від надання інформації, що реалізоване вербально, «ухильність» і «геджінг» можна вважати взаємозамінними [6, с. 119–120].

Стратегія ухилення втілена в промовах Терези Мей і Дональда Трампа за допомогою тактик обмеження власною оцінкою, перепитування, пом'якшення категоричності висловлення.

Тактика обмеження власною оцінкою полягає в наданні мовцем суб'єктивних міркувань щодо розуміння якості, характеру, значення, змісту певної дії. Одним із найпоширеніших мовленнєвих засобів, що реалізує зазначену тактику, виступає гедж *well*, особливо часто така тактика трапляється в промовах Терези Мей. Наприклад:

1) *Well, we've had another terrorist attack in London on the London Underground. Cowardly attack* [10];

2) *Well, it is necessary for us to look, as we are doing, at whether our police and security services have the full capabilities, the powers that they need* [10].

Вищенаведені висловлення взяті з інтерв'ю Терези Мей після терористичного акту в Лондонському метро у 2017 р. Спілкуючись із журналістами, вона намагається бути максимально делікатною у висловленнях й уникати категоричності. Цим політик демонструє, що наявна інформація не є остаточною.

Дональд Трамп, послуговуючись цією тактикою, удається до комбінації *Well + I believe*:

3) *Well, I believe if you think that you can't have it, you probably won't have it. You have to go into everything with a positive attitude* [8].

Ще однією тактикою стратегії ухилення, яку використовують Тереза Мей і Дональд Трамп, є **тактика перепитування**. За допомогою цієї тактики мовець прагне продемонструвати свою неупередженість і заручитися підтримкою співрозмовника. При цьому мовним засобом виступає граматична структура, у якій дієслівний питальний конституент *don't you agree?* або *don't you think?*, приєднаний до розповідного речення. Наприклад:

4) *So now we're actually getting the testing. It's likely there are a lot more people out there who are going to come and actually be sick, don't you think?* [11].

Стратегія ухилення також актуалізується за допомогою **тактики пом'якшення категоричності висловлення**. Найпоширенішим засобом, до якого вдається в цьому плані Дональд Трамп, є властиві розмовному мовленню геджі *sort of* та *maybe*. Наприклад:

5) *So it is sort of curious. A man works for us, with us very closely, Dr. Fauci, and Dr. Birx also, highly thought of* [13].

Тереза Мей частіше, утім, використовує геджі *probably* і *perhaps*.

6) *And another issue I'm going to be talking about is something that most people probably don't think about, don't think happens* [11].

Використання вищезазначених геджів зумовлено потребою мовця підкреслити вірогідність своєї думки й знизити ступінь її категоричності.

Комунікативна стратегія вибачення. Застосовуючи комунікативну стратегію вибачення, мовець визнає завдані ним незручності й засвідчує те, що шкодує про це [2, с. 186]. Як підкреслює О. Малая [5], суть стратегії вибачення полягає в намірі співрозмовників донести певну думку: «Я не хочу обмежувати твоєї свободи, тому відчуваю свою провину за те, що якимось чином обмежив її» [5, с. 159]. Комунікативними тактиками реалізації стратегії вибачення є тактика визнання завданої шкоди та тактика визнання небажання зашкодити.

Тактику визнання завданої шкоди комунікативної стратегії вибачення репрезентують такі лексичні одиниці та вилови: *be sorry, excuse me, pardon, forgive me, apologise*. Зазначені засоби реалізації прямого вибачення допомагають мовцеві чітко й водночас щиро показати співрозмовнику психологічний дискомфорт, який він переживає через завдану шкоду. Ці та синонімічні до них вислови є доволі частовживаними в промовах Дональда Трампа та Терези Мей. Наприклад:

7) *Theresa May: And I want to apologise to you today. Because we are genuinely sorry for any anxiety that has been caused* [14].

У цьому прикладі Тереза Мей використовує конструкцію *be genuinely sorry*, щоб особливо підкреслити співчуття своєї команди й власні з приводу завданих незручностей. Загалом, Тереза Мей значно частіше застосовує подібні звороти, у той час, як Дональд Трамп обмежується коротшими й лаконічнішими формулами вибачення:

8) *I apologise to my family. I apologise to the American people. Certainly I'm not proud of it* [11].

Можливо, саме за таку свою небагатослівність низка англомовних видань назвала його «президентом, котрий ніколи не вибачається». Адже навіть у своєму відеозверненні 2016 р., де він вибачався за публічні образи на адресу жінок, він теж обмежився доволі стриманим коментарем і більше апелював до почуттів своєї аудиторії та пояснень власних мотивів, аніж концентрувався на безпосередніх вибаченнях:

9) *Anyone who knows me knows these words don't reflect who I am. I said it, I was wrong, and I apologise* [11].

Наступною тактикою, яку можна помітити в промовах Дональда Трампа й Терези Мей, є **тактика визнання небажання зашкодити** слухачеві, яка є протилежною попередній, адже мовець прагне попередити слухача про майбутнє нанесення шкоди його обличчю. Цю тактику можна проілюструвати таким прикладом, у якому Тереза Мей попереджає, що їй доведеться зайняти ще трохи часу у своїх колег. Наприклад:

10) *I hope the House will forgive me if I take a moment to remind it of those changes* [12].

Комунікативна стратегія вибачення слугує засобом відновлення гармонії в стосунках, націленим на повагу до особистості комунікативного партнера. Висловлення вибачення повідомляє співрозмовнику, що мовець шанує його, демонструє жаль, який відчуває з приводу вчиненої ним негативної дії, що загрожувала обличчю комунікативного партнера.

Комунікативна стратегія апелювання до норми. Комунікативна стратегія апелювання до норми полягає в намірі мовця зняти із себе відповідальність за виконання акту, котрий загрожує «обличчю» адресата, посиляючись на усталені суспільні та етичні норми [2, с. 85]. Найпоширенішою в цьому випадку є **тактика демонстрації загальновизнаних правил і вимог**, що регулюють поведінку членів соціуму, характер їхніх відносин, взаємодії й спілкування.

Поширеним граматичним засобом реалізації стратегії апелювання до норми в політичному дискурсі є безособові речення типу *It is important/vital/right/ necessary* та модальні дієслова *should, must*. Наприклад:

11) *Well, it is necessary for us to look, as we are doing, at whether our police and security services have the full capabilities, the powers that they need* [10];

12) *And it is important to recognise this fact. June the 23rd was not the moment Britain chose to step back from the world* [14].

У наведених прикладах Тереза Мей уживає конструкції *It is necessary/ important*, щоб наголосити на важливості сказаних нею слів для кожного громадянина, адже в згаданих промовах вона коментує терористичний акт у Лондоні та початок процедури Брекзиту. Послугуючись стратегією негативної ввічливості, Тереза Мей апелює до значущості вищевказаних подій і намагається цим привернути до них увагу громадськості.

Розглянемо ще приклад:

13) *While we must remain vigilant, it is clear that our aggressive strategy is working, and very strongly working I might add* [8].

У наведеному прикладі з прес-конференції щодо пандемії коронавірусу Дональд Трамп уживає комунікативну стратегію апелювання до норми задля демонстрації загальноновизнаних правил і вимог, що регулюють поведінку членів соціуму. Він використовує модальне дієслово *must*, щоб підкреслити важливість сказаного й донести думку про те, що саме правила й наявні суспільні норми обмежують свободу адресата.

Висновки. У своїх промовах Тереза Мей і Дональд Трамп послуговуються трьома комунікативними стратегіями негативної ввічливості: стратегією ухилення, стратегією вибачення й стратегією апелювання до норми. Стратегія ухилення реалізується з допомогою тактики обмеження власною оцінкою (гедж *well*, конструкція *well + I believe*), тактики перепитування (питальні конституенти *don't you agree?* або *don't you think?*), тактики пом'якшення категоричності висловлення (геджі *sort of, maybe, probably, perhaps*). Стратегія вибачення актуалізується тактикою визнання завданої шкоди й тактикою визнання небажання зашкодити (вислови *be sorry, excuse me, forgive me*). Стратегію апелювання до норми реалізовує тактика демонстрації загальноприйнятих правил і вимог, що регулюють поведінку членів соціуму (конструкції *It is important/ vital/ right/ necessary*, модальні дієслова *should, must*). Виявлено, що Тереза Мей надає перевагу офіційно-діловому стилю мовлення, у той час як Дональд Трамп більше тяжіє до неформального, що зумовлено низкою культурних, соціальних та ситуативних чинників.

References

1. Batsevych, Florii. 2004. *Osnovy komunikativnoi linhvistyky*. Kyiv.
2. Brown, Penelope and Stephen C. Levinson. 1987. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Goffman, Erving. 1967. *Interaction Ritual: Essays on Face to Face Behavior*. Harmondsworth: Penguin.
4. Lutsenko, Liudmyla. 2016. "Strategii pozytyvnoi vvichlyvosti v dyskursivnii praktytsi bryfinhu. Filolohichni studii". *Naukovyi visnyk Kryvorizkoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu* 102–109.
5. Malaia, Olesia. 2008. "Realizatsiia movlennievkykh stratehii vvichlyvosti u dyskursi nimetskomovnykh internet-forumiv". PhD diss., Kharkiv.
6. Misiachina, Iryna. 2014. "Spivvidnoshennia ukhylnosti ta sumizhnykh poniat". *Naukovi zapysky [Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho]*. Seriiia : Filolohiia (movoznavstvo) 20: 118–122.
7. Shyryayeva, Tetyana. 2008. "Kognitivnoe modelirovanie institucionalnogo delovogo diskursa". PhD diss., Krasnodar.
8. Donald Trump. Coronavirus Press Conference Transcript, July 21st, 2020. URL: <https://www.rev.com/blog/transcripts/donald-trump-coronavirus-press-conference-transcript-july-21>
9. Rona Barrett's interview of Donald Trump, 1980. URL: <https://www.washingtonpost.com/rona-barrett-1980-interview-of-donald-trump.pdf>
10. PM statement following medal attack in Manchester: May 23rd, 2017. URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/pm-statement-23-may-2017>
11. Transcript of Donald Trump's Videotaped Apology, 2016. URL: <https://www.nytimes.com/2016/10/08/us/donald-trump-apology-statement.html>

12. George Stephanopoulos interviews British Prime Minister Theresa May, May 2018. URL: <https://abcnews.go.com/ThisWeek/full-transcript-british-prime-minister>
13. Donald Trump Press Conference Transcript on Coronavirus Testing, May 10th, 2020. URL: <https://www.rev.com/press-conference-on-coronavirus-testing-may-10>
14. Statement made by the Prime Minister, November 15th, 2018. URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/statement-15-november-2018>

Коляда Элина, Шнайдер Анастасия. Реализация коммуникативных стратегий негативной вежливости в британском и американском политическом дискурсе. В статье исследуются особенности реализации коммуникативных стратегий и тактик негативной вежливости в современном британском и американском политическом дискурсе. Материалом исследования послужили тексты речей экс-президента США Дональда Трампа и бывшего премьер-министра Великобритании Терезы Мэй. Охарактеризованы речевые особенности реализации коммуникативных стратегий и тактик негативной вежливости, которые применяют в своей речи Тереза Мэй и Дональд Трамп. Внимание к избранной теме обусловлено тем, что вежливость является неотъемлемым элементом речи политических деятелей, содействующим формированию определенного социального имиджа политика. Стратегии и тактики негативной вежливости являются эффективными инструментами для регулирования процессов коммуникации. Они способствуют избеганию конфликтов, развитию и поддержанию гармоничных отношений между коммуникативными партнерами.

Анализируются особенности реализации трех наиболее употребляемых в рамках политического дискурса коммуникативных стратегий негативной вежливости: стратегии уклонения, стратегии извинения и стратегии апеллирования к норме. Коммуникативные стратегии негативной вежливости направлены на 1) дистанцирование собеседников, 2) демонстрацию признания адресантом независимости и личностной автономии адресата, 3) убеждение адресата в отсутствии умысла адресанта нарушить его личностные границы и 4) минимизацию давления на адресата.

Стратегия уклонения реализуется при помощи тактики ограничения собственной оценкой, тактики переспрашивания, тактики смягчения категоричности высказывания. Стратегия извинения актуализируется тактикой признания ущерба и тактикой признания нежелания навредить. Стратегию апеллирования к норме реализует тактика демонстрации общепринятых правил и требований, регулирующих поведение членов социума. Обнаружилось, что Тереза Мэй предпочитает официально-деловой стиль речи, в то время как Дональд Трамп больше тяготеет к неформальному, что обусловлено рядом культурных, социальных и ситуативных факторов.

Ключевые слова: негативная вежливость, коммуникативная стратегия, коммуникативная тактика, адресант, адресат, политический дискурс.

Koliada Elina, Shnaider Anastasiia. Implementation of Communicative Strategies of Negative Politeness in British and American Political Discourse. The article deals with the peculiarities of the implementation of communicative strategies and tactics of negative politeness in British and American political discourse. The material for the study was the written texts of speeches of former US President Donald Trump and former British Prime Minister Theresa May. The chosen topic is of great interest due to the fact that politeness is an integral part of political speeches, contributing to the formation of a politician's social image.

The main concept in linguistic politeness is face which represents a person's public self-image. There are two distinct types of face: a positive face and negative face, which then lead to the division of negative and positive politeness strategies. Negative politeness means respect and it can be seen as formal politeness. Negative politeness strategies address the addressee's negative face by showing distance and impersonality. The linguistic means and speech features of the implementation of communicative strategies and tactics of negative politeness, used by Theresa May and Donald Trump, have been identified. Negative politeness strategies and tactics are effective tools for regulating communication processes. They add to the development and maintenance of harmonious relationships between communicative partners.

The features of the implementation of the three most commonly used negative politeness strategies have been analyzed: the strategy of evasion, the strategy of apology, and the strategy of the invocation of established norms. Negative politeness strategies convey respect and deference to the addressee and are aimed at 1) distancing the interlocutors, 2) demonstrating the addresser's recognition of the addressee's independence and personal autonomy, 3) convincing the addressee that the addresser does not intend to violate his/her personal boundaries, and 4) minimizing pressure on the addressee.

The strategy of evasion is implemented by the tactic of restraining by personal opinions, the tactic of questioning, and the tactic of mitigation, the strategy of apology – by the tactic of admitting harm and the tactic of admitting unwillingness to harm, the strategy of the invocation of established norms – by the tactic of demonstrating generally accepted rules and requirements that govern the behaviour of members of society.

Key words: negative politeness, communicative strategy, communicative tactic, addresser, addressee, political discourse.

DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2020-13-12>
 УДК 811.111:81'25

Зоя Корнєва

АКТУАЛІЗАЦІЯ АНГЛОМОВНИХ ПРИКМЕТНИКІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ МИСЛЕННЄВИХ КАТЕГОРІЙ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ВІДТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

У статті розглянуто семантичні характеристики англійських прикметників на позначення інтелектуальних властивостей і результатів розумової діяльності особистості, ядром лексико-семантичного поля яких виступає поняттєва категорія «мислення». Англійська мова, як і багато інших, накопичила великий лексичний потенціал для різних аспектів інтелектуальної сили й когнітивних умінь. У лінгвістичному аспекті охарактеризувати його можна на основі аналізу певного лексико-семантичного поля. Для виявлення словесних характеристик прикметників на позначення позитивних і негативних інтелектуальних властивостей визначено склад та структуру відповідного лексико-семантичного поля, проаналізовано семантичну структуру домінант виділених лексико-семантичних груп й особливості відображення конститuentами групи інтелектуальних властивостей. За результатами аналізу установлено, що воно сформоване з відповідних лексико-семантичних груп, кожна з яких представлена полярними семантичними домінантами. Групу прикметників з позитивною конотацією репрезентують такі семантичні домінанти, як *clever, intellectual, wise, thoughtful, informed, conceivable, rational*, а з негативною – як *stupid, unintellectual, fool, thoughtless, ignorant, obscure, irrational*. Шляхом аналізу семантичної структури прикметників на позначення мисленнєвих категорій з'ясовано, що прикметники з негативною конотацією не мають сильно вираженого семантичного розгалуження, характеризуються більшою однорідністю, проте за кількісним складом не поступаються прикметникам із позитивною конотацією. Вивчення особливостей відтворення ментальних прикметників українською мовою дало змогу встановити, що їх переклад залежить від поєднуваності з іншими лексичними одиницями та мовного контексту. Започатковане дослідження лексико-семантичного поля прикметників на позначення розумово-мисленнєвої діяльності людини слугує підґрунтям для пояснення явищ полісемії й синонімії та антонімії, створення тематичних словників-тезаурів.

Ключові слова: прикметники англійської мови, позначення мисленнєвої діяльності, лексико-семантичне поле, семантична домінанта, переклад українською мовою.

Вступ. Інтелект, розум, свідомість роблять людину унікальним створінням, уможлиблюючи пізнання нею всього, що її оточує. Цей феномен досліджується низкою наукових дисциплін: філософією, логікою, психологією, лінгвістикою тощо. Поняття розуму, інтелекту, мислення є ключовими в когнітивістиці. Розум та інтелект – це здатність людини мислити й регулювати своє ставлення до дійсності. При цьому інтелект відображає досягнутий рівень пізнавального розвитку особистості, що проявляється у сформованості пізнавальних функцій, у ступені засвоєння знань і слугує для успішного опанування людиною різних видів діяльності та адаптації в навколишній дійсності. Інтелектуальні якості людини визначаються готовністю до ефективного засвоєння знань і вмінь, а також відображають здатність індивіда до обробки різних видів інформації.

Усі прояви життя людини, зокрема й особливості її інтелектуальної діяльності відображаються в лексиці. Вивчення лексичних одиниць та їх семантики є одним з основних завдань сучасного мовознавства, оскільки саме через цей аспект розкривається комунікативна сутність мови, здатність мовців до комунікативної взаємодії та позначення понять. Семантика вважається одним із пріоритетних напрямів дослідження, оскільки її покладено в основу всіх гуманітарних дисциплін і вона виступає спільним елементом у розкритті номінації, комунікації й когніції.

Роботи стосовно розгляду різних типів номінативних полів, у тому числі й лексико-семантичних (З. Н. Вердиева, І. В. Горохова, І. П. Ділай, О. В. Гулига та Є. І. Шендельс, Л. А. Новіков, Е. В. Шнайдер та ін.), посідають провідне місце в традиційній семантиці. У них подано визначення поля як об'єкта лінгвістичного аналізу, сформульовано критерії виділення поля, викладено загальні принципи його структурування. Водночас, незважаючи на досить глибоке висвітлення проблем семантики слова, низка питань у межах теорії поля залишається відкритою для обговорення. Лексико-семантичне поле «Інтелектуальна діяльність» стало предметом дослідження таких науковців, як Л. О. Нижегородцева-Кириченко, І. В. Горохова та

ін., у працях яких досить детально опрацьовано дієслова й іменники на позначення ментальної сфери індивіда.

Отже, **актуальність** започаткованої роботи зумовлена тим, що прикметники на позначення психічних та інтелектуальних властивостей або результатів розумової діяльності особистості, на відміну від ментальних дієслів й іменників, не виступали об'єктом окремого лінгвістичного дослідження. Нагальність дослідження ментальних прикметників визначається тим, що:

- по-перше, лексико-семантична група прикметників, які позначають інтелектуальні властивості, представлена досить широко в усіх мовах і має різні форми реалізації (літературна мова, просторіччя, діалекти);
- по-друге, одиниці, які виражають психічні та інтелектуальні властивості людини або характеризують результати її розумової діяльності, мають більш складне співвідношення з денотатом дійсності, ніж, наприклад, прикметники фізичних властивостей;
- по-третє, прикметники посідають особливе місце серед інших частин мови, оскільки, на відміну від дієслів, які характеризують людину опосередковано, прикметники безпосередньо вказують на її ознаку, що сприймається як постійна властивість людини.

З огляду на викладене вище, **метою** цієї праці є обґрунтування семантичних характеристик англійських прикметників, що формують лексико-семантичне поле. Їх ядром є поняттєва категорія «мислення» та встановлення особливостей їх перекладу українською мовою.

Результати та дискусії. Людина відрізняється від інших живих істот здатністю не лише мислити, але й висловлювати свої думки. Не дивно, що в процесі розвитку людської цивілізації з'являлася лексика для номінації та характеристики й самого людського розуму. Англійська мова, як і багато інших, накопичила значний лексичний потенціал для позначення різних аспектів інтелектуальної сили та когнітивних умінь людини. У лінгвістичному аспекті це можна охарактеризувати за допомогою семантичних і смислових відносин між значеннями низки слів, об'єднаних навколо спільної логіко-смислової одиниці, інакше кажучи, на основі аналізу певного лексико-семантичного поля (ЛСП). Поле будується від мовних одиниць через їхні семантичні значення й систему таких значень, а від них – до семантичної структури мови; вихідними слугують логічні поняття категорії, котрі не мають відповідника в мові.

У цій статті аналізуємо ад'єктивне ЛСП, підґрунтям якого є поняттєва категорія «мислення». Однак, оскільки сам процес мислення не є однорідним та відображає різні аспекти розумового потенціалу, а також ступінь розумового розвитку, то в мовній площині він характеризуватиметься кількома семантичними категоріями. Отже, за семантичними диференціаціями, ЛСП, що досліджується, можна поділити на такі лексико-семантичні групи (ЛСГ) із відповідними домінантами:

Mental – Розумовий (позитивна конотація); *Clever* – Розумний; *Intellectual* – Інтелектуальний; *Wise* – Мудрий; *Thoughtful* – Поміркований; *Informed* – Поінформований; *Conceivable* – Зрозумілий; *Rational* – Раціональний; *Mental* – Розумовий (негативна конотація); *Stupid* – Дурний; *Unintellectual* – Неінтелектуальний; *Fool* – Нерозсудливий; *Thoughtless* – Бездумний; *Ignorant* – Непоінформований; *Obscure* – Незрозумілий; *Irrational* – Нераціональний.

Як свідчать результати аналізу, ЛСГ *Mental* (позитивна конотація): *Clever*, *Intellectual*, *Wise*, *Thoughtful*, *Informed*, *Conceivable*, *Rational* виражають високий чи достатній ступінь оцінки розумової діяльності, а групи з домінантами *Mental* (негативна конотація): *Stupid*, *Unintellectual*, *Fool*, *Thoughtless*, *Ignorant*, *Obscure*, *Irrational* указують, відповідно, на низький, обмежений вияв інтелектуальних якостей. Потрібно зазначити, що мисленнєва категорія *Mental* може виражати й позитивну, і негативну оцінку, залежно від смислового значення в конкретному контексті.

Семантичний склад і характеристики прикметників із позитивною оцінкою інтелектуальних властивостей (*Mental*, *Clever*, *Intellectual*, *Wise*, *Thoughtful*, *Informed*, *Conceivable*, *Rational*) представлено на рис. 1.

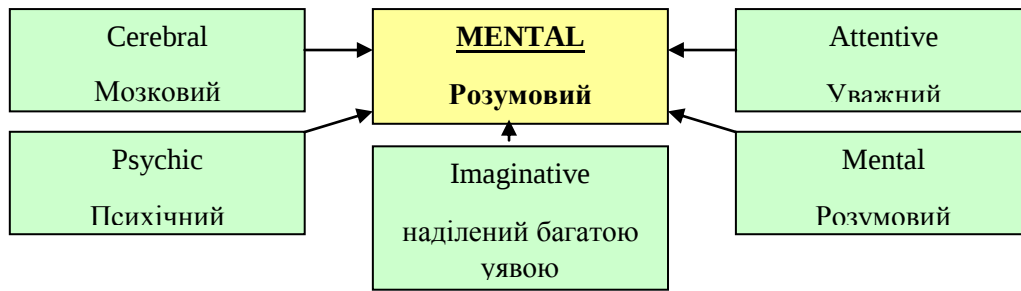


Рис. 1. Лексико-семантична група Mental

Як видно з рисунку, конституентів цієї ЛСГ об'єднує спільний смисл, «пов'язаний із роботою мозку» (involving the mind or an intellectual process). Характеристика моторних функцій мозку передається семами «cerebral», «psychic»: *cerebral activity* – розумова діяльність, *cerebral circulation* – мозковий кровообіг, *psychic force* – розумові здібності, *psychic trauma* – психічна травма. Що стосується продуктів роботи мозку – уваги, уяви, здатності мислити, розуміти, – то вони характеризуються семами «attentive», «imaginative», «mental»:

*The news to which she was exceedingly **attentive**.* – Новини, які вона слухала дуже уважно.

*He found an **imaginative** solution to a long-standing problem.* – Він знайшов оригінальне розв'язання старої проблеми.

Society exists only as a mental concept; in the real world there are only individuals. – Суспільство є розумовою вигадкою; насправді ж існують лише окремі особистості.

До ЛСГ Mental також увійшла значна частина складних прикметників із компонентами «-minded», «-headed»: *clear-headed*, *fair-minded*, *noble-minded*, *right-minded*, наприклад:

*Economic times call for **clear-headed** decisions.* – Економічне становище потребує прийняття розсудливих рішень;

I know that he is a fair-minded judge who correctly interprets laws. – Я знаю, що він є справедливим суддею, який правильно тлумачить закон.

До ЛСГ Clever увійшли прикметники зі значенням «кмітливий», «розумний», «здатний швидко й правильно реагувати» (displaying sharp intelligence or mental alertness), а також семи «clever», «smart», «ingenious», «shrewd» (рис. 2).

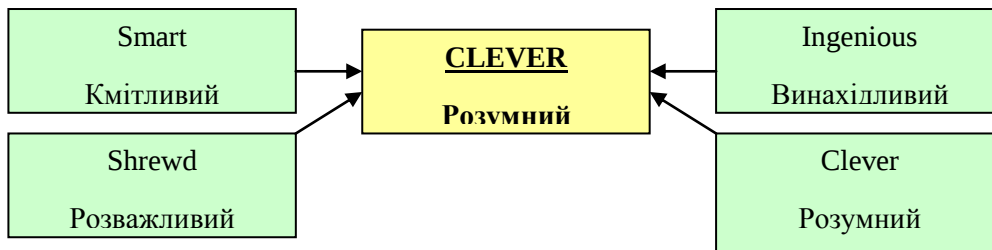


Рис. 2. Лексико-семантична група Clever

Домінантне значення «clever» показує природну кмітливість, спроможність легко засвоїти інформацію, практичний склад розуму: *He is not **clever** enough to do this task.* – Він недостатньо розумний для цього завдання.

«Smart» указує на поєднання природної кмітливості з умінням зрозуміти, що вигідно об'єкту: *She was **smart** to refuse.* – У неї вистачило розуму відмовитися.

«Clever» може стосуватися будь-якого продукту інтелектуальної діяльності, навіть таких масштабних об'єктів, як теорії, книги, наукові роботи (*clever piece of work*, *clever book*), у той час, як «smart» уживається для характеристики немасштабних продуктів інтелекту – думок, здогадок, доводів тощо (*smart argument*, *smart thoughts*, *smart analysis*).

«Ingenious» характеризує кмітливість, винахідливість, здатність швидко зреагувати: *He was **ingenious** to solve the problem so quickly.* – Він проявив винахідливість і дуже швидко розв'язав проблему. *An **ingenious** contrivance* – оригінальний винахід.

Прикметник «shrewd» означає здатність практично застосувати набуту інформацію: *Judging from the state of his company, he is quite a **shrewd** businessman.* – Судячи зі стану, у якому перебуває фірма, він є досить розважливим бізнесменом; *A **shrewd** reasoning* – мудре пояснення.

Отже, «smart», «ingenious», «shrewd» становлять семантично вужчі, спеціалізовані значення домінантної лексики «clever», входячи при цьому до компонентів її значень.

ЛСГ *Intellectual* об'єднує ЛСВ зі спільним значенням «наділений гострим розумом», «обізнаний» (appealing to or characteristic of people with a developed intellect), що передається семами «intelligent» та «intellectual» (рис. 3).

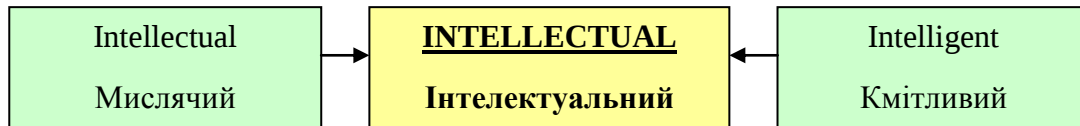


Рис. 3. Лексико-семантична група *Intellectual*

«Intelligent» указує на розум, що розвився в результаті утворення або впливу культурного середовища й здатен до тонкого та глибокого аналізу складних ситуацій, до прийняття рішень, які враховують усі деталі оточення. «Intelligent» також часто імплікує високий ступінь розуміння, спроможність тверезо мислити та усвідомлювати: *An intelligent person is thought to be exceptionally good at what he does, and finds solutions to the most tricky and difficult of problems.* – *Вважається, що кмітлива людина винятково добре знає свою справу та знаходить розв'язання навіть найскладніших проблем.*

«Intellectual» дає ширшу характеристику – не лише ступінь розуміння, але й здатність набувати вищих форм знань. «Intellectual» уключає розум, розуміння, розсудливість, уяву, власне інтелект: *intellectual person* – *мисляча людина.*

Прикметник «Intellectual» також уживається для характеристики явищ і процесів, які стосуються саме мислення, а не до емоційної сфери (*relating to the intellect, as opposed to the emotions*): *Emotions kill your intellectual productivity; if we were machines running mechanical tasks, our productivity would be high.* – *Емоції вбивають розумову продуктивність; як би ми були машинами, що автоматично виконують завдання, наша продуктивність була б вищою.*

Прикметники, що увійшли до ЛСГ *Wise*, об'єднані семантичною характеристикою «мудрий», «розсудливий» (possessing, showing, or prompted by wisdom or discernment). Вони передають і природний розум, і мудрість, набуту життєвим досвідом: *He said: «Just be yourself, write from the heart, and don't let anyone censor you». It was a wise piece of advice.* – *Він сказав: «Будь собою, пиши від серця і не дозволяй нікому тебе критикувати». Це була мудра порада.*

До групи з домінантою *Thoughtful* увійшли лексичні одиниці, які характеризують здатність мислити, роздумувати, міркувати, бути уважним (*showing careful thought*):

He had always been thoughtful of his health even in his pleasures. – *Він завжди дуже турбувався про своє здоров'я, навіть коли розважався;* *He became thoughtful about religion.* – *Він став уважно ставитися до релігії.*

Прикметники із семою *Thoughtful* характеризують людину, яка занурена у свої думки, щось обмірковує (occupied with or given to thought; contemplative, reflective): *There were a lot of people on the street but Dale's thoughtful face said that he did not want to stop and speak to anyone.* – *Людей на вулиці було досить багато, але задумливе обличчя Дейла говорило про те, що він не хоче зупинятися й розмовляти з кимось;* *She was thoughtful for a while.* – *Вона задумалася на хвилинку.*

Thoughtful указує також на готовність задовольнити фізичні потреби іншої людини, створити для неї матеріальні зручності (considerate in the treatment of other people): *to be thoughtful of others* – думати, турбуватися про інших, *not very thoughtful of you* – ви не дуже уважні.

Складові частини групи *Informed* об'єднані спільною ознакою «той, що володіє інформацією» (having or prepared with information or knowledge), і включають компоненти значень «обізнаний» («knowing»), «освічений» («educated») (рис. 4).

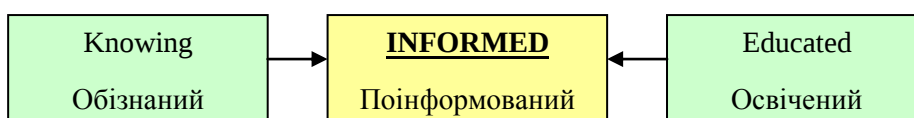


Рис. 4. Лексико-семантична група *Informed*

Прикметники із семою «*knowing*» передбачають здатність практично застосувати набуту інформацію: *He is the most **knowing** of all the staff.* – Він найбільш компетентний із всього персоналу.

«*Knowing*» указує також на володіння інформацією або знаннями, що є недоступними для інших (*a knowing glance* – погляд знаючої людини), а також означає свідомі та виважені дії (*a knowing attempt to defraud* – свідома спроба шахрайства).

«*Educated*» характеризує людину культурну, із широким світоглядом та глибокими знаннями, що були набуті в результаті розвитку або освіти: *He was **an** educated man with plenty of skills but he couldn't find an appropriate full-time job.* – Він був освіченою людиною й володів багатьма навичками, але не міг знайти пристойну роботу на повний робочий день.

«*Educated*» також може означати дію, що ґрунтується на конкретному досвіді, набутих знаннях: *It was just **an educated guess**; he couldn't know it for sure.* – Він просто здогадався про це завдяки власному досвіду; він не міг знати точної відповіді.

Здатність об'єкта сприймати, інтелектуально обробляти та використовувати інформацію на практиці (*capable of comprehending and implementing the knowledge*) передається поняттями «*understanding*», «*comprehensive*», «*conceivable*» (рис. 5).

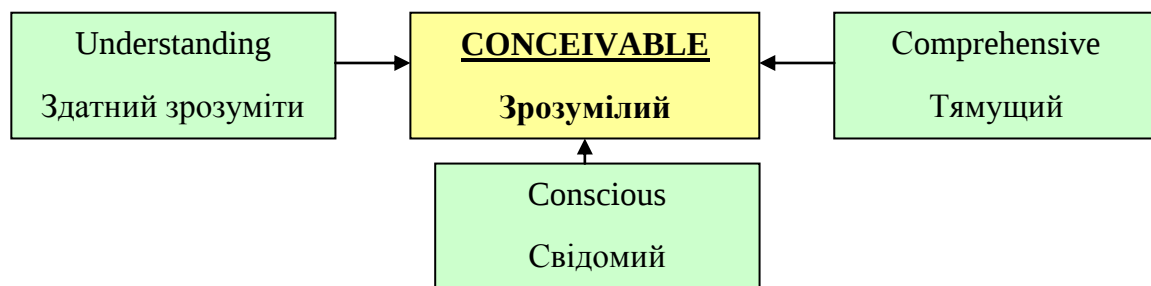


Рис. 5. Лексико-семантична група *Conceivable*

«*Comprehensive*» вказує на широку ментальну здатність сприймати інформацію: ***Comprehensive students** reach high standards by working hard at each level of the school.* – Тямущі студенти досягають високих стандартів, старанно працюючи на кожному етапі навчання.

«*Understanding*» характеризує людину обізнану, помірковану, розумну: *He is an understanding man.* – Він компетентна людина.

«*Conceivable*» додає до вищевказаних ознак наявність уяви, уміння не лише сприймати, але й переробляти інформацію, ретельно обдумувати: *In order to avoid this problem we have to take every **conceivable precaution**.* – Для уникнення цієї проблеми ми маємо взяти всі можливі застережних заходів.

Також до цієї ЛСГ входять прикметники із семою «*conscious*». Вони позначають спроможність усвідомлювати та реалізувати знання: *I am **conscious** of your great kindness to me.* – Я розумію, що ти зробив мені велику послугу.

Прикметники із загальною характеристикою «*Rational*» поділяються на ряди синонімів за ознаками «той, що вміє тверезо, логічно мислити», «розсудливий» (*using reason or logic in thinking out a problem*). В англійській мові ці поняття передаються семами «*rational*», «*reasonable*», «*judicious*», «*practical*» (рис. 6).

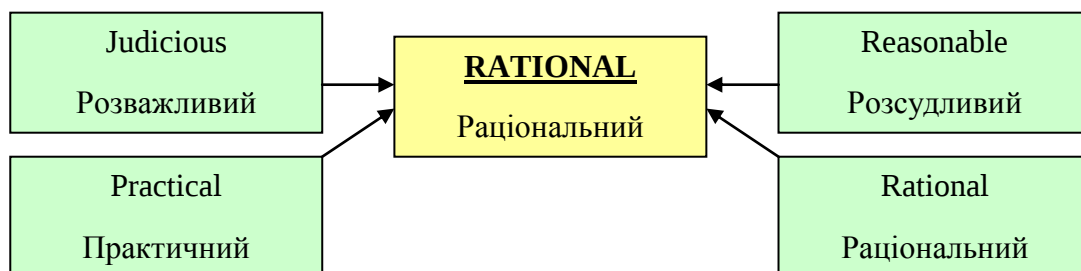


Рис. 6. Лексико-семантична група *Rational*

«Judicious» указує на наявність збалансованого й мудрого судження та вміння його використовувати: *It would be a judicious decision to remain silent.* – Розумніше за все – зберігати тишу.

«Practical» означає вміння доцільно використати наявні знання: *He is completely practical in his approach to business.* – Він має розумний підхід до ведення бізнесу.

A practical advice – розумна, практична порада.

Обидві семи «judicious» та «practical» передають вміння оцінити ситуацію й маніпулювати набутим досвідом.

«Reasonable» і «rational» уживаються для характеристики здорового глузду. «Rational» – більш технічне та абстрактне поняття, завжди пов'язане із чистим розумом, та часто вживається для характеристики логічного мислення: *Man is a rational being* – Людина – розумна істота; *A rational plan* – розумний план.

«Reasonable» уключає більш прагматичний смисл простого здорового глузду: *Let's be reasonable about this.* – Давай будемо тверезо дивитися на це.

ЛСГ прикметників, що показують відсутність розумової здатності (Mental), можна поділити на такі смислові категорії: «insane (mad, crazy)» – стосовно хвороб, пов'язаних із роботою головного мозку (affected by mental illness); «inattentive, imageless» – відсутність уяви, уваги, розсіяність (not possessing attention or imagination); «slow» – що характеризує швидкість та якість розумової реакції (having dull mental responses) (рис. 7).

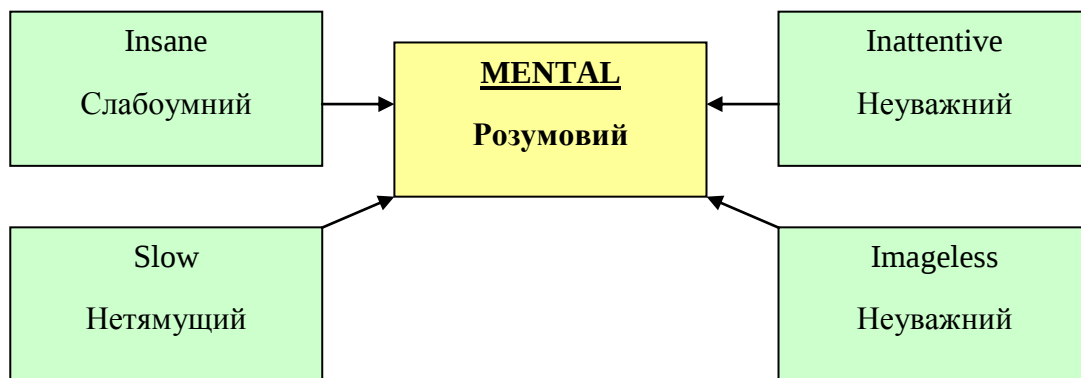


Рис. 7. Лексико-семантична група Mental

Прикметники із семою «insane» характеризують розумові відхилення та психічні хвороби: *This woman was declared insane.* – Цю жінку визнали психічно хворою.

«Insane» також може стосуватися продуктів інтелектуальної діяльності: *A completely insane scheme to build a bridge between two mountains.* – Безглуздий проект побудови мосту між горами; *An insane risk* – безглуздий ризик.

«Inattentive» указує на приділення недостатньої уваги через відсутність інтересу до чогось та розсіяність, недбалість: *He was a completely gross, vulgar farmer, totally inattentive to appearances, and thinking of nothing but profit and loss.* – Він був грубим і неотесаним фермером, який не приділяв ніякої уваги зовнішності й думав лише про прибутки та збитки.

«Slow» передбачає повільність розумової реакції та характеризує людину нетямущу, котра повільно думає: *A slow thinker might be able to accomplish great things given enough time.* – Людина, яка думає повільно, здатна виконати все що завгодно, якщо для цього в неї буде достатньо часу.

I suppose I am a little slow on the uptake – Іноді до мене погано доходить.

Решта ЛСГ прикметників із негативною конотацією не мають такої розширеної структури, і фактично всі їхні складники пояснюються через слова-домінанти.

Прикметники із семою «stupid» указують на відсутність інтелекту, прийняття невиважених рішень, недоцільність, безглуздість чогось: *That Smith must be blind or stupid to not realize he was asking for trouble with this kind of venture.* – Сміт або сліпий або дурний, якщо він не може усвідомити, що, йдучи на цю авантюру, він ризикує потрапити в неприємну ситуацію.

We were sitting in the sun grinning big stupid grins, not believing our luck. – Ми грілися на

сонечку із дурними посмішками на обличчях. Ми не могли повірити, що нам так пощастило.

«Unintellectual» указує на необізнаність, неосвіченість, недостатній інтелектуальний розвиток і навіть безкультурність, а також може підкреслювати, що предмет або явище не належать до інтелектуальної сфери: *I may have misunderstood your thoughts, but I do agree that we Americans tend to take an unintellectual approach to life.* – Можливо, я тебе неправильно зрозумів, але я не можу не погодитись, що у нас, американців, підхід до життя неінтелектуальний.

«Fool» стосується людини нерозсудливої, котра нездатна приймати виважені рішення: *Humans are by their nature more fool than wise.* – За своєю природою люди скоріше нерозсудливі, аніж мудрі; *A fool behavior* – нерозумна поведінка.

«Thoughtless» характеризує людину бездумну й безвідповідальну: *Problems are still being experienced with thoughtless car owners parking on the pavements.* – І досі існує проблема із безвідповідальними автовласниками, що паркуються на тротуарах.

«Ignorant» указує на незнання чогось, необізнаність, непоінформованість: *The man is either totally ignorant of the facts or an abject liar.* – Цей чоловік або не знає всіх нюансів справи, або жальогідний брехун.

«Obscure» уживається на позначення незрозумілих предметів та явищ і вказує на необхідність володіння спеціальними знаннями, що доступні лише небагатьом: *Unfortunately, due to numerous quirks of language and obscure allusions, the play is difficult to understand without assistance.* – На жаль, через гру слів та загадкові натяки виставу важко зрозуміти без сторонньої допомоги.

«Irrational» передбачає наявність розумових відхилень та використовується для підкреслення нелогічності чого-небудь: *People under stress can be irritable, withdrawn, appear irrational, aggressive or even violent.* – Люди в стані нервового напруження можуть бути драматичними, замкнутими та здаватися нераціональними, агресивними і навіть жорстокими; *An irrational behavior* – нерозважлива поведінка.

Як бачимо, групи з позитивною й негативною характеристикою відрізняються семантичними диференціаціями всередині кожної з них. Причому їх можна фактично вважати антонімічними.

Групи ад'єктивів з позитивним значенням не є семантично гомогенними й поділяються на синонімічні ряди, домінанти, яких входять до тлумачення домінанти всієї групи, але їхні значення вужчі, специфічніші. Групи прикметників із негативною конотацією, навпаки, не мають сильно вираженого семантичного розгалуження та тому характеризуються більшою однорідністю.

Висновки. Виконаний аналіз дає змогу зробити висновок, що, оскільки процес мислення не є за своєю сутністю однорідним, то в мовній площині він репрезентується різними семантичними категоріями, або лексико-семантичними групами, які виражають позитивні й негативні інтелектуальні властивості людини. За семантичними диференціаціями виокремлено рівну кількість груп з позитивною й негативною характеристикою. Лексико-семантичні групи з позитивною характеристикою представлені такими домінантами, як *Clever* – Розумний, *Intellectual* – Інтелектуальний, *Wise* – Мудрий, *Thoughtful* – Поміркуваний, *Informed* – Поінформований, *Conceivable* – Зрозумілий, *Rational* – Раціональний. Лексико-семантичні групи з негативною характеристикою охоплюють такі домінанти, як *Stupid* – Дурний, *Unintellectual* – Неінтелектуальний, *Fool* – Нерозсудливий, *Thoughtless* – Бездумний, *Ignorant* – Непоінформований, *Obscure* – Незрозумілий, *Irrational* – Нераціональний). Кожна з груп має свою домінанту, яка об'єднує всі можливі семантичні компоненти цієї групи.

У результаті аналізу виокремлених лексико-семантичних груп встановлено, що прикметники з негативною конотацією не мають сильно вираженого семантичного розгалуження, характеризуються більшою однорідністю, проте за кількісним складом не поступаються прикметникам із позитивною конотацією.

References

1. Verdieva, Zemfira. 2013. *Semanticheskiye polya v sovremennom anglijskom yazike*. Moskva: Vysshaya Shkola.
2. Gorokhova, Iryna. 2009. "Lessyko-semantychne pole diyesliv zi znachenniam rozumovoi diyalnosti". *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova* 9: 193–196.

3. Dilai, Iryna. 2014. "Kohnityvni diyeslova v leksyko-semantychnii systemi angliiskoyi movy: istoriya ta perspektyvy doslidzhnna". *Visnyk Lvivskogo universytetu: seriia "Inozemni movy"*. 22: 28–37.
4. Gulyga, Elena, & Shendels, Yevgeniia. 1999. *Grammatiko-leksicheskiya polia v sovremennom nemetskom yazyke*. Moskva: Prosveshcheniye.
5. Kravtsova, Nadezhda. 2008. *Otsenochneya kategorizatsiia intellektualnykh sposobnostej cheloveka v sovremennom angliyskom yazyke*. Tambov.
6. Nizhegorodtseva-Kirichenko, Larissa. 2000. *Leksiko-semanticheskoe pole "Intellktualnaya deyatel'nost'": opyt kontseptual'nogo analiza (na materiale sushchestvitel'nykh sovremennogo angliiskogo yazyka)*. Kiev.
7. Novikov, Lev. 2002. "Semanticheskoye pole kak leksicheskaya kategoriia". *Teoriia polia v sovremennom yazykoznanii* 1: 3–7.
8. Schneider, Edgar. 1988. *Studien zur Lexikalischen Semantik der Mentalen Verben des Englischen*. Tübingen: Niemeyer.

Корнева Зоя. Актуализация английских прилагательных, обозначающих мыслительные категории и особенности их представления в украинском языке. В статье рассматриваются семантические характеристики английских прилагательных для обозначения интеллектуальных свойств и результатов умственной деятельности личности, ядром лексико-семантического поля которых выступает понятийная категория «мышление». Английский язык, как и многие другие, накопил существенный лексический потенциал для разных аспектов интеллектуальной силы и когнитивных умений. В лингвистическом смысле охарактеризовать его можно на основе анализа определенного лексико-семантического поля. Для выявления словесных характеристик прилагательных, характеризующих позитивные и негативные интеллектуальные свойства были определены состав и структура соответствующего лексико-семантического поля, анализируется семантическая структура доминант выделенных лексико-семантических групп, а также особенности отражения конститuentами группы интеллектуальных свойств. По результатам анализа установлено, что оно состоит из соответствующих лексико-семантических групп, каждая из которых представлена полярными семантическими доминантами. Группу прилагательных с положительной коннотацией представляют такие семантические доминанты, как *clever, intellectual, wise, thoughtful, informed, conceivable, rational*, а с отрицательной – как *stupid, unintellectual, fool, thoughtless, ignorant, obscure, irrational*. Путем анализа семантической структуры прилагательных для обозначения мыслительных категорий установлено, что прилагательные с отрицательной коннотацией не имеют сильно выраженного семантического разветвления, характеризуются большей однородностью, однако по количественному составу не уступают прилагательным с положительной коннотацией. Изучение особенностей представления ментальных прилагательных на украинском языке позволило установить, что их перевод зависит от сочетаемости с другими лексическими единицами и языкового контекста. Предпринятое исследование лексико-семантического поля прилагательных для обозначения мыслительной деятельности человека служит основой для объяснения явлений полисемии, синонимии и антонимии, создания тематических словарей-тезаурусов.

Ключевые слова: прилагательные английского языка, обозначение мыслительной деятельности, лексико-семантическое поле, семантическая доминанта, перевод на украинский язык.

Kornieva Zoia. Actualization of English Adjectives Denoting Mental Categories and Specificity of their Translation into Ukrainian. The article is focused on the consideration of the semantic characteristics which are manifested by the lexical semantic field constituted by the adjectives of contemporary English. The English language, like many others, has accumulated significant lexical potential for various aspects of intellectual strength and cognitive skills. In a linguistic sense, it can be characterized based on the analysis of a certain lexical and semantic field. To identify the verbal characteristics of the adjectives that characterize positive and negative intellectual properties, the composition and structure of the corresponding lexical-semantic field have been determined, the semantic structure of the dominants of the selected lexical-semantic groups have been analyzed along with the peculiarities of their reflection in the constituents of the field. It has been identified that the field under study consists of the lexical semantic groups each of which is represented by a specific semantic subcategory being of positive or negative connotation (*Mental, Clever, Intellectual*, etc.). The carried out analysis revealed the semantic structure of the mental adjectives, peculiarities of their combinatory properties as well as regularities of their translation into Ukrainian. It has been found out that the semantic structure of adjectives with negative connotation is not as ramified as the one of the positive connotation, though their number is nearly the same. It has also been identified that translation of mental adjectives into Ukrainian depends on their combinatory power and verbal context. The study of the *intellect* notional category helps understand how words and their multiple meanings are stratified within the lexical semantic field, providing an explanation for the phenomena of polysemy and synonymy/antonymy inherent in the units of the lexical semantic field, for creating thematic dictionaries-thesauri.

Key words: English adjectives, mental activities, lexical semantic field, semantic subcategory, translation into Ukrainian.

DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2020-13-13>
 УДК 811.111'24:378.14.015.62

Olena Kotys

CHALLENGES OF TEACHING IELTS READING TO UKRAINIAN ADULT LEARNERS

This chapter analyses the author's experience in teaching Reading part of International English Language Testing System (IELTS) and the challenges that Ukrainian teachers and adult students face when working with this part of the exam.

The popularity of IELTS makes it an object of research of many scholars. Ukrainian context has not been studied yet, however the number of test takers in Ukraine is increasing. The research material of the article includes case studies of students' performance during IELTS Reading module and hands-on experience of the author based on 18 years of teaching and 5 years of preparing students to take IELTS exam (15 adult learners in total). During these years students practiced doing 30 reading tests, each test containing 40 tasks (1200 tasks in total).

Ukrainian adult learners who are our target audience, are people of 25 years and older. The main challenge they face when preparing for IELTS test, in our opinion, is that different approach to learning a language as compared to the experience they had at school or even at university. For many people over 30, especially those, whose university major was not connected with languages, spend longer time to adjust to IELTS books and resources, since the materials they had used during their studies were often based on the Soviet tradition.

The main challenges that IELTS takers face when dealing with Reading module of the exam are as follows: 1) different approach to reading; 2) time restrictions; 3) specific types of tasks (answering True/False/Not Given questions, Gapfill exercises).

Keywords: IELTS General, reading, adult learners, challenge, skimming, scanning, time restrictions, paraphrasing.

Formulation of a research problem and its significance. IELTS is “globally recognized English language exam, designed to assess the language ability of candidates who need to study or work where English is the language of communication. [...] It is jointly managed by the University of Cambridge ESOL Examinations, the British Council and IDP: IELTS Australia” [7, p. 3]. Since 1989 IELTS has been recognized [4] “an appropriate language requirement for entry to courses in further and higher education”. It is accepted by most US institutions, as well as universities of the UK, Australia, New Zealand, Canada and South Africa. IELTS is the most popular [15] among several standardized English language tests such as PTE (Pearson Test of English), TOEFL (Test of English as a Foreign Language), CAE (Cambridge Advanced English).

Depending on student's goal (work or studies) they can choose between IELTS General or Academic respectively, however structure of these two options remains the same. IELTS exam is composed of 4 parts: Listening, Reading, Writing and Speaking.

According to the British Council [15] more than 3,5 million tests were taken in 2017 worldwide. What concerns Ukraine, there is one testing center in Kyiv. In 2017, the average test score of test takers in Ukraine was 6,24 (out of 9 band scores, where 6 corresponds to ‘Competent User’ with generally effective language command) [16]. This means that the preparation level of students is rather good. Nevertheless, it does not mean that the road to success is easy. IELTS is not just a tool to test your knowledge of English, but it is also testing your capability to follow the structure and strict requirements; for many people this experience is rather stressful.

Analysis of the research into this problem. IELTS test is looked upon from different perspectives. Some research (Pearson) questions whether IELTS is a democratic and humane testing system at all [20], others (Uysal H.H, Hall G.) talk about its reliability, validity [24, 6] and effectiveness (Elder, Davies) of the test as such [5]. Scholars (Souzandehfar M., Souzandehfar S.M.A., Farsi M., Sharif M.) investigated the relationship between each of the extroversion/introversion personality styles and the performance on IELTS speaking test [22]; attention to speaking was also paid by P. Seedhouse. On the other hand, some linguists (Hamid) look at IELTS from test-takers' perspective claiming that interests of the latter should be also considered, not just the commercial motives of the testing agencies [8].

Some research done by Chinese scholars (Hsiao T.-C., Cheung A., Jiang G., Yu X.) presents methods that can help to improve IELTS vocabulary memorizing through e-learning [11]. Many linguists with hands-on teaching experience research tools for effective writing (e.g. Ahmad Z.).

Nevertheless, few works on reading in IELTS are available [17, 2, 3], but they are not culture-specific and do not analyze test takers' performance and challenges they face during the exam.

According to V. Aryadoust, receptive skills like reading are problematic for most IELTS takers [1]. In our opinion, IELTS Reading is one of the most difficult sections for Ukrainian adult learners since its tasks require the approach that does not always correlate with what they are familiar with and used to (for example, skimming and scanning techniques vs. thoughtful reading that takes a lot of time or reading for pleasure, etc.). However, not much research has been done on this topic so far, especially for Ukrainian context.

The research is targeted at the challenges that Ukrainian adult learners face when preparing for Reading part of IELTS exam.

The goal and the specific tasks of the article. This article attempts to analyze the main mistakes and problems that occur when Ukrainian adult learners deal with IELTS General Training Reading module. To understand this we shall: 1) give background information about the IELTS General Reading module and its structure; 2) specify the skills that a test taker should have to successfully pass the Reading module; 3) describe Ukrainian adult learners and their approach to learning; 4) enlist the most important challenges they encounter in the process of preparing for IELTS General and explain how teachers can solve these problems.

The methods of research included observational research (case studies) and field research (hands-on experience of the author).

Statement regarding the basic material of the research and the justification of the results obtained. The research material includes case studies of students' performance and hands-on experience of the author based on 18 years of teaching and 5 years of preparing students to take IELTS exam (15 adult learners in total). During these years students practiced doing 30 reading tests [7, 12, 13, 14, 16, 19], each test containing 40 tasks (1200 questions in total).

In order to understand the challenges that Ukrainian adult learners face when taking IELTS Reading, let us consider the structure of IELTS General Reading module. It is the second part of the exam (Listening being the first part) which consists of 40 questions and lasts 60 minutes. The test takers are required to read three texts consisting of about 2500 words in total. The texts are based on information that is vital for life in an English-speaking country: everyday survival English (advertisements, public information leaflets, information about services provided by a college and various social issues, etc.).

There are several types of tasks in IELTS Reading module. These are short-answer questions, classification, true/false/not given (yes/no/not given) tasks, matching information to sections in the text; table, sentence or summary completion, matching headings to paragraphs, multiple-choice questions.

The basic skills that are needed to make IELTS General Reading experience successful are implied in "Express tip" and "In the exam" sections of IELTS Express coursebook [7] are the following:

- 1) The skill to differentiate between skimming and scanning and use either of them when needed;
- 2) Ability to predict content of the passage under consideration;
- 3) The skill to grasp the kind of information they need to answer the short-answer question ("what", "why", etc. question);
- 4) Ability to paraphrase is important when doing classification tasks (the wording of the information in the text and in the exercise is different, there is very little time to think, so this skill is often vital to get the high score); this, in its turn, requires the extensive knowledge of synonyms;
- 5) The skill to read between the lines, but not to invent non-existent senses that test takers prescribe to the text (see information below about the true/false/ not given challenges);
- 6) Ability to quickly find factual information in the text;
- 7) The skill to find keywords in texts;
- 8) Ability to prioritize (the unspoken rule to do the tasks you are sure about first and only then spend time thinking about other ones);
- 9) The skill to analyze visual information (e.g. charts and tables in gap filling exercises) and quickly decide what should go into the gaps;

- 10) Ability to build the 'map' of the text (i.e. grasp the main message of each paragraph); this skill is needed when you are asked to match headings to paragraphs;
- 11) The skill to quickly identify wrong options/answers;
- 12) Ability to understand opinions and arguments made by the author of the passage.

All of the above mentioned are very important skills and require a lot of practice, which is vital when it comes to time restrictions during the exam. But it is not only time that is challenging for adult learners. Let us consider them as a group and their approaches to learning in IELTS context, using research by J. Harmer who singled out a few notable characteristics of adult learners [9, p.84]. Firstly, it is worth mentioning that adult learners are usually people of 25 years and older, who are involved in learning [25]. Considering this we may state that adult learners can engage with abstract thought, so teachers can use various teaching methods, not just songs and/or games as they would when dealing with young children. Secondly, the life experience of adults empowers teachers to draw on. They also have their own set pattern of learning. Thirdly, adults tend to be more disciplined, motivated and goal-oriented (many of them learn English to be promoted at work in their home country or take a test (IELTS, TOEFL, etc.) to work abroad and so on).

However, adult learners have learning experience of certain kind and they may be rather critical to other teaching approaches which are unfamiliar for them and vice versa, they may be hostile to the methods that were used to teach them before. Also adult learners could have been unsuccessful language learners which can make them anxious about learning languages again, so teachers should be aware of these aspects when preparing adult learners for IELTS exam.

Ukrainian adult learners, as the author's experience shows, often face the problem of different approach to learning a language as compared to the experience they had at school or even at university. In this context we mean not only methods of teaching, but the teaching materials and handbooks as well. For many people over 30, especially those, whose university major was not connected with languages, spend longer time to adjust to IELTS books and resources, since the materials they had used during their studies were often based on the Soviet tradition. R. Bolitho in his chapter about English learning materials used in Eastern Europe and former Soviet Union claims that "state publishing houses had a monopoly over educational publishing, and textbooks, by Western standards, looked uniformly drab and uninspiring. The picture they gave of Britain and America was largely based on stereotypes and outdated texts, many of them drawn from old or ideologically 'sound' literary sources [...]. English was generally seen as just another school subject with no use beyond the limits of formal education" [23, p.213]. Very few people had a possibility to meet a native speaker and thus somehow verify whether their English knowledge and performance as such were adequate. Reading aloud was one of top priorities; vocabulary learning was also very important, yet little attention was paid to distinguishing "between active and passive lexicons [23, p.214].

From modern perspective it may seem that students majoring in English had access to better learning resources than other students, but at university level they "are put through the now very long-established course by Arakin (first published as long ago as 1961) which is traditional and based on views of language and language teaching which Western professionals would almost certainly regard as outmoded." We find this quote in a book published in 2008 [23, p.214]. Times and attitudes change and many university departments do not use the abovementioned book (and other outdated ones) any more, choosing new teaching materials by Pearson, Cambridge English, etc. This means that the quality of teaching and learning is improving, but since it was not accessible to people whom we define as adult learners (when they were students) we consider this factor to be an important one because it could have influenced their learning experience.

Let us now discuss the main challenges that IELTS takers face when dealing with Reading module of the exam and suggest some instruments that can be used to help both teachers and students to improve performance during this part of the test.

1. The first and vital thing that test takers should accept is that in IELTS reading the approach to the very process and tasks of reading is different. By this we mean that it is neither reading for pleasure, nor extensive reading, where students read to improve word recognition and their overall reading skills [9]. On the contrary, what the teacher should be looking for is encouraging students to practice intensive reading that involves quick reading of a text. The intensive reading sequences are used to "read for

general understanding or gist” (skimming) and “read to extract specific information” [9, p.288] (scanning) like names, dates or facts. These two approaches are usually not common for adult learners, so it takes time for them to understand the difference between those two and practice quick reading.

However, teachers, except from providing adult learners with as much practice as possible, should make sure that the students are aware of the difference between skimming and scanning and know when each approach should be used. IELTS Academic online resource for students and teachers suggests using analogies from real life when explaining the difference between skimming and scanning, because these analogies create emotional connections to the techniques: “Use the analogy of a stone skimming the water to illustrate that they must keep their eyes moving across the text when skim-reading. To demonstrate scanning, talk students through a scenario in which they arrive at an airport fifteen minutes before their flight is due to depart. Here, they have to block out all other sensory data and search quickly for information about their own flight, just like scanning a text for the answer to a question in IELTS” [10]. Students should understand what the reading purpose is so they would not waste time trying to read texts thoroughly.

2. The second important point to remember is time restrictions. In IELTS General test takers have 60 minutes to deal with 5 – 6 texts. As the experience shows, in case they spend too much time trying to read texts under consideration very attentively (not using skimming and scanning techniques), paying too much attention to unknown vocabulary, they can never manage to do all the required tasks. Ukrainian adult learners (especially when they have just started preparing for IELTS) often tend to read very attentively, analyzing the text they are working with. This is a good skill, but not for IELTS takers. That is why it is crucial for teachers to set time limits when asking students to read texts in class.

3. The third challenge that Ukrainian adult learners face when practicing IELTS Reading module is answering True/False/Not Given questions. The general rule is that a test taker reads the statement and compares it to the information in the passage. The task is to decide whether the statement is true, not true or if the statement does not actually agree or disagree with the passage (“not given”). Usually the statements are represented by paraphrases, so even if the statement should be marked as “True” it does not mean that it will be formulated in the same way as it is in the text. Even when a student has good skimming and scanning skills and is used to IELTS time restrictions, True/False/Not Given questions are often challenging. Let us consider an example from IELTS Express Coursebook. First students are asked to read a text about studying for a degree abroad [7, p. 13]. See two extracts from the passage below (viz. Picture 1, Picture 2):

Picture 1

STUDY IN THE UK

Many students are attracted to Britain by its long history of literature, from Chaucer and Shakespeare to Bridget Jones and Harry Potter. Look beyond this, and you'll find a university system with one of the best reputations in the world. Universities in the UK have a record of achievement in business, law, the sciences, philosophy, linguistics and many other fields. Some UK institutions offer a foundation course (usually three months or one year in length) to prepare international students before they go on to do a full undergraduate or post-graduate degree; applying for one of these courses normally involves taking the IELTS exam.

STUDY IN NEW ZEALAND

With its vast and beautiful open spaces and friendly city

Picture 2

centres, New Zealand is a country where you can enjoy both the great outdoors and the conveniences and dynamism of modern city life. Low living costs and a high standard of living also make life here very appealing. New Zealand's highly respected educational programmes are based on the British system. A large part of a degree programme is practical; this gives graduates both the knowledge and the skills they need when entering the workplace.

The True/False/Not Given questions to the text are as follows (viz. Picture 3):

Picture 3

EXAM Practice Questions 11–15

Do the following statements agree with the information given in the passage? Next to questions 11–15 write

TRUE if the statement agrees with the information
FALSE if the statement contradicts the information
NOT GIVEN if there is no information on this

11 Australia is a dangerous country.
12 Most state universities in Australia are of comparable quality.
13 A degree from a UK university is highly regarded.
14 The British education system has a large practical element.
15 Canada has the top three universities in the world.

To illustrate the typical mistakes the test takers make we shall consider questions 14 and 15 in the Picture 3 above. The correct answer to question 14 is “Not Given”. However, students tend to make a mistake and put “True”. Their reasoning is that in “Study in New Zealand” passage (Picture 2) there are sentences *New Zealand’s highly respected educational programmes are based on the British system. A large part of a degree programme is practical; this gives graduates both the knowledge and the skills they need when entering the workplace* in which there is clear statement about New Zealand’s educational programmes being based on the British system and, according to the adult test takers, the next sentence implies that the programme is practical, which is true, but the text does not clearly say that, that is why the answer should be “Not Given”. Students tend to overthink the questions thus making the task too complicated, as we have seen in the example above.

If we look at question 15, students are often misled by the phrase *top three universities* in the question. If they were too fast to skim the text passage and did not bother to doublecheck the key words they thought they had remembered, the test takers opt for “True” as the correct answer, but then they are wrong, because (see Picture 4)

Picture 4

notwithstanding the fact that there is a phrase containing “ten” (*top ten places*), it is not connected to the question statement 15. This leads us to an idea that the teacher should pay students’ attention to the importance of finding the lexical evidence in the text, even if they think they remember it.

It is also very important to remember that IELTS Reading module does not require any personal knowledge and experience, i.e. even when the students disagree with the author of the text under consideration, he or she has to rely on the information included in the text, not on their own ideas about it.

However, as it was stated earlier, IELTS is very stressful experience for students, it is difficult for them to answer questions all the time without having any personal feedback, which is rather important in the process of learning. Agreeing with A. Kennedy [18] we think that it is important to ask students whether they liked the text and some short questions about the content of the text. It is especially important with adult learners who are used to such approach and those who have just started their process of preparation to IELTS exam. This approach helps new students to feel more comfortable

STUDY IN CANADA

Surveys conducted by the United Nations have repeatedly found Canada to be among the top ten places in the world to live in. In addition, Canada’s largest cities, Vancouver, Toronto and Montreal, have been recognised as world-class cities in which to live and work, for their cleanliness and safety and for their cultural activities and attractive lifestyles. A Canadian degree, diploma or certificate is well regarded in business, government and academic circles around the globe. Canada has two official languages – English and French. Studying and living in Canada could be your opportunity to learn both!

in unknown learning setting before they are familiar with IELTS Reading module and know its structure and requirements very well.

4. One more challenge worth considering in this article is Gapfill exercises. They are used to check general understanding of the text and detailed understanding of the sentences in it. Notwithstanding the fact that this task type is known for any language learner, the IELTS time limitations make it difficult, especially for adult learners preparing for IELTS General whose level of English is often not that high (as compared to IELTS Academic test takers) and is usually pre-intermediate or intermediate. The first thing to remember is that texts under consideration should be scanned, not read thoroughly. Teachers should make sure that the students know where to find answers in the text. To ensure this, students can underline/highlight keywords in the text or create a “map” of the text writing the key words on the margins. In such a way they will quickly find them when needed.

It is also vital to pay students’ attention to grammatical context directing them to certain specific features of syntactic environment. In such a way teacher performs function of a prompter. During the test students tend to pay too much attention to unknown vocabulary they find in the text thus wasting time and not managing to answer all the questions. Teachers should instruct students how to guess meanings of unknown words. This can be achieved by, for example, paying attention to text construction in the passage with unfamiliar words or by encouraging students to analyze the structure of an unknown lexical unit and to think about derivatives, paying attention to the words with similar roots; here we should note that it is important to raise students’ awareness about meanings of prefixes (e.g. negative meaning expressed by prefixes *dis-*, *il-*, *im-*, *in-*, *non-*, etc.).

However good the knowledge of English is, test takers should read the tasks attentively and follow the instructions. The task may ask students to “write no more than three words”. If the answer does not fit the maximum word count, it will be considered as wrong. It is worth paying students’ attention that articles also count, so if test takers put three words and an article, the answer is incorrect.

It is a good idea to start with easier tasks. In such a way students will use the limited time wisely and get as many correct answers as possible.

Conclusions and prospects for further research. Years of teaching experience and the author’s research that lasted for 5 years, brought together 15 adult learners who did 1200 reading tasks in total, enables us to conclude that the biggest challenges that adult Ukrainian test takers face are connected with their previous learning experience and educational background as such. These include difficulties with skimming and scanning techniques, challenges in meeting the time restrictions and problems with some specific types of tasks (True/False/Not Given questions and Gapfill exercises).

Teachers should promote a different approach to reading when preparing students for IELTS. By this we mean that they should shift students’ attention from reading for pleasure to reading for gist, using scanning and skimming techniques. Instructors should also train their students to find keywords in the text and pay attention to grammatical and syntactical structures.

Further comparative research should be done to investigate how adult learners with different cultural background perform during IELTS Reading test.

References

1. Aryadoust, Vahid. 2012. “Differential item functioning in while-listening performance tests: the case of the International English Language Testing System (IELTS listening module)”. *International Journal of Listening* 26 (1): 40–60.
2. Baghaei, Samira and Bagheri, Mohammad Sadeh. 2020. “Analysis of IELTS and TOEFL reading and listening tests in terms of Revised Bloom’s Taxonomy”. *Cogent Education*. Volume 7. Issue 1. Article number 1720939.
3. Binh, Dinh and Trinh, Dinh. 2019. “IELTS reading and some techniques to improve IELTS reading skills for students”. *Tạp chí Nghiên cứu dân tộc*. Issue 8. doi. 10.25073/0866-773X/308.
4. Charge, Nick, Taylor, Lynda. 1997. “Recent developments in IELTS”. *ELT Journal* 51(4): 374–380. doi. 10.1093/elt/51.4.374
5. Elder, Cathie and Davies, Alan. 2006. “Assessing English as a lingua franca”. *Annual Review of Applied Linguistics* 26: 282–301.
6. Hall, Graham. 2009. “International English language testing: A critical response”. *ELT Journal* 64(3): 321–328.
7. Hallows, Richard, Lisboa, Martin and Unwin, Martin. 2013. *IELTS Express Intermediate Coursebook*. 2nd ed. National Geographic Learning.
8. Hamid, Obaidul. 2016. “Policies of global English tests: test-takers’ perspectives on the IELTS retake policy”. *Discourse*. 37(3): 472–487. doi. 10.1080/01596306.2015.1061978

9. Harmer, Jeremy. 2008. *The Practice of English Language Teaching. Fourth Edition*. Harlow, England : Pearson Education Limited.
10. How to Teach IELTS Reading. 2012. URL: <http://ielts-academic.com/2012/08/15/ielts-reading-10-tips-for-teachers/>.
11. Hsiao, Tsung-Chih and Cheung Alyssa and Jiang, Gloria and Yu, Xiao. 2016. "An interactive IELTS vocabulary memorizing method based on Ebbinghaus curve (Conference paper)". *International Conference on Applied System Innovation*. URL: www.semantic scholar.org.
12. *IELTS 8*. 2011. Cambridge English. Cambridge University Press.
13. *IELTS 9*. 2013. Cambridge English. Cambridge University Press.
14. *IELTS 10*. 2015. Cambridge English. Answer Key Edition. Cambridge University Press.
15. *IELTS*. British Council Ukraine. 2020. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/exam/ielts/book-test>.
16. *IELTS Test Preparation*. Admission Test Portal. 2020. <https://admissiontestportal.com/ielts-test-preparation>
17. Karbalaee, Alireza and Rahmanzadeh, Mehrnaz. 2015. "An investigation into pragmatic knowledge in the reading section of TOLIMO, TOEFL, and IELTS examinations". *English Language Teaching* 8(5): 208–221. doi. 10.5539/elt.v8n5p208
18. Kennedy, Alex. 2000. "Did you like the text? Engaging with coursebook". *Modern English Teacher* 9/3.
19. Loughheed, Lin. 2016. *Barron's IELTS Practice Exams*. 3rd Edition.
20. Pearson, William. 2019. "Critical perspectives on the IELTS test". *ELT Journal* 73(2): 197–206. doi. 10.1093/elt/ccz006
21. Shokrpour, Nasrin and Nasiri, Elham. 2011. "The use of cognitive and metacognitive reading strategies by Iranian IELTS test takers in the reading section of the test". *European Journal of Social Sciences* 22(1): 26–134.
22. Souzandehfar, Maeizeh and Souzandehfar Seyyed Mohammad Ali and Farsi, M. and Sharif, M. 2014. "Which personality trait performs better on IELTS speaking test? Extroverted or introverted?". *Advances in Environmental Biology* 8(6), 2: 2159–2168.
23. Tomlinson, Brian. 2008. *English Language Learning Materials: A Critical Review*. London, Continuum Books.
24. Uysal, Hacer Hande. 2010. "Critical review of IELTS writing test". *ELT Journal* 64: 314–320. doi. 10.1093/elt/ccp026.
25. *What is Adult Learner*. URL: <https://www.igi-global.com/dictionary/key-aspects-teaching-learning-online/711>.

Котис Олена. Виклики при підготовці дорослих учнів до іспиту IELTS (модуль «Читання»). У статті проаналізовано досвід підготовки дорослих учнів до іспиту IELTS (модуль «Читання») та виклики, які виникають в дорослих українських студентів та викладачів при роботі з цією частиною іспиту.

Популярність іспиту IELTS робить його об'єктом дослідження багатьох науковців. Український контекст досі не був докладно досліджений, а кількість осіб, котрі здають цей тест, щорічно зростає. Матеріалом дослідження є індивідуальні кейси дорослих студентів, котрі виконували завдання модуля «Читання» (IELTS Reading), 18-річний викладацький досвід авторки та 5-річний досвід підготовки учнів до тесту IELTS (загалом 15 дорослих учнів). Протягом цього часу учасники дослідження виконали 30 тестів модуля «Читання», кожен з яких складається з 40 завдань (загальна кількість завдань – 1200).

Дорослі українські учні, наша цільова аудиторія, – це люди віком 25 років та старші. Основний виклик, з яким вони стикаються при підготовці до тесту, – це, на нашу думку, різниця в підходах, які використовують творці тесту IELTS, та автори підручників, якими свого часу користувалися учасники нашого дослідження в школі чи у ЗВО. Для багатьох людей віком понад 30 років, особливо тим, у кого спеціалізація не була пов'язана з вивченням мов, зазвичай витрачають більше часу на те, аби пристосуватися до підручників та інших ресурсів підготовки до IELTS, оскільки матеріали, які вони раніше використовували під час навчання, часто базувалися на радянських традиціях.

Основними викликами, перед яким стоять люди, котрі готуються до складання IELTS, ми вважаємо такі: 1) різниця в підходах до читання; 2) часові обмеження; 3) певні види завдань, а саме True/False/Not Given та Gapfill.

Ключові слова: IELTS, читання, дорослі учні, виклик, проглянути текст, побіжно прочитати текст, часові обмеження, перефразування.

Котис Олена. Вызовы при подготовке взрослых учеников к экзамену IELTS (модуль «Чтение»). В статье произведён анализ опыта подготовки взрослых учеников к экзамену IELTS и вызовов, с которыми сталкиваются украинские студенты во время работы с этой частью экзамена.

Популярность экзамена IELTS делает его объектом исследования многих учёных. Украинский контекст ещё не был тщательно исследован, а количество человек, сдающих этот тест, с каждым годом растёт. Материалом исследования являются индивидуальные кейсы взрослых студентов, которые исполняли задания модуля «Чтение» (IELTS Reading), 18-летний преподавательский опыт автора статьи и 5-летний опыт подготовки учеников к тесту IELTS (15 взрослых учеников). На протяжении этого времени участники исследования исполнили 30 тестов модуля «Чтение», каждый из которых состоит из 40 заданий (общее количество заданий – 1200).

Взрослые украинские ученики, наша целевая аудитория, – это люди в возрасте 25 лет и старше. Основной вызов, с которым они сталкиваются при подготовке к тесту, – это, как мы считаем, разница в подходах, которые используют авторы теста IELTS и авторы учебников, какими в своё время пользовались участники нашего исследования в школе или университете. Для многих людей в возрасте более 30 лет, особенно для тех, у кого специализация не была связана с изучением языков, обычно используют больше времени на то, чтобы приспособиться к учебникам и другим ресурсам подготовки к IELTS, поскольку материалы, которые они раньше использовали для обучения, часто основывались на советских традициях.

Результаты нашего исследования показывают, что основные вызовы, с которыми сталкиваются люди, готовящиеся к сдаче IELTS, таковы: 1) разница в подходах к чтению; 2) временные ограничения; 3) специфические типы заданий, а именно True/False/Not Given и Gapfill.

Ключевые слова: IELTS, чтение, взрослые ученики, вызов, просмотреть текст, бегло просмотреть текст, ограничения во времени, перефразирование.

DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2020-13-14>

УДК 81'23 – 11:159.9.075

Олександр Лавриненко

ФУНКЦІОНАЛЬНІ ЗВ'ЯЗКИ МІЖ МОВНИМИ ЗНАННЯМИ ТА ПСИХОЛОГІЧНИМИ ЯКОСТЯМИ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ МОВЛЕННЄВО-МИСЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття є теоретико-емпіричним дослідженням внутрішніх когнітивних процесів людини, пов'язаних мисленнєвою та мовленнєвою діяльністю. Робота поєднує в собі філологічну та психологічну парадигми. У теоретичній частині здійснено огляд й аналіз мовленнєво-мисленнєвих процесів людини, що уможливають сприйняття, збереження нової інформації індивідом, її внутрішню переробку та подальше відтворення.

Відображено погляди та гіпотетичні теорії на окреслену проблематику низки відомих філологів і психолінгвістів: Н. Хомського, Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, О. Р. Лурії, Дж. Андерсона й ін. У дослідженні розкрито, передусім, інтегративну складову частину теорій кожного із зазначених учених. У результаті описаного теоретичного аналізу когнітивних процесів, спрямованих на сприйняття, збереження, переробку та репродукування інформації вдалося встановити лексико-предметні відношення між поняттями: мовні знання, енциклопедичні знання, вивідні знання.

У практичній частині використано низку психологічних і психолінгвістичних тестових й опитувальних методик задля пошуку кореляцій між психологічними рисами особистості та особливостями функціонування її когнітивних процесів, прямо чи опосередковано пов'язаних із мовною діяльністю. У результаті математичної обробки отриманих статистичних даних удалося виявити панораму кореляційних зв'язків між такими психологічними якостями особистості, як невротичність, сором'язливість, комунікабельність, пізнавальний мотив, особливості комунікативної поведінки, структура мотиваційної й емоційної сфер та специфікою перебігу когнітивних процесів, пов'язаних із накопиченням та формуванням мовних знань і їх якісний перехід на рівень мовної компетентності.

Виявлені й описані автором в цій роботі тенденції та закономірності можуть виступати в ролі елементів емпіричної основи в майбутньому створенні нових, особистісно орієнтованих методик викладання іноземних мов. Окрім того, установлені факти також будуть корисними для побудови нових теорій і моделей когнітивних процесів людини.

Ключові слова: енциклопедичні знання, лінгвістичні знання, вивідні знання, вроджені когнітивні структури, інтеріоризація, екстеріоризація, лексикон, мовні знання, мовна компетентність.

На сьогодні успішному вченому, лікарю, письменнику та будь-якому іншому фахівцю для підтримання статусу висококваліфікованого спеціаліста й перебування в курсі всіх сучасних міжнародних подій обраної ним фахової сфери вже недостатньо володіти рідною та однією із поширених іноземних мовами. Сучасні тенденції в науковому світі вказують на те, що кожна людина для успішної професійної самореалізації повинна володіти принаймні трьома або навіть чотирма мовами, включаючи рідну.

Накопичений практичний досвід викладання іноземних мов на немовних спеціальностях [8, с. 92–95] указує, що в абсолютно однакових умовах одні слухачі навчаються швидше й легше, у той час як інші потребують більше часу та досягають значно скромніших успіхів. Цікавий також інший, емпірично доведений факт: обраний людиною фах впливає на тип труднощів, із якими вона стикатиметься в процесі засвоєння нової мови. Представники точних наук легко засвоюють граматичні правила іноземних мов та алгоритми їх застосування, однак часто мають проблеми з фонетичним аспектом і творчими завданнями. Водночас фахівцям гуманітарних спеціальностей важко дається система граматичних правил, особливо на рівні синтаксису [8, с. 134].

Водночас психологічні особливості самої людини, здійснюючи специфічний і

різнобічний вплив на перебіг її когнітивно-ментальних процесів сприйняття й обробки інформації, безперечно, впливають і на особисту специфіку вивчення іноземної мови. Відкриття нових психологічних зв'язків та закономірностей у процесі засвоєння нової інформації загалом й іноземних мов зокрема **окреслює новизну дослідження**, оскільки це сприятиме розробці нових, особистісно орієнтованих методик і прийомів викладання.

Зазначені вище факти свідчать, що **відображене в статті дослідження зв'язків психологічних особливостей особистості зі специфікою формування та відтворення її мовних знань має підстави вважатись актуальним.**

Не менш важливий аспект досліджуваної проблематики – аналіз процесу накопичення мовних і загальних енциклопедичних знань, зростання та рушійні сили цих механізмів. У такому контексті актуальною постає давня класична дискусія про вроджені й набуті механізми знань, процеси інтеріоризації та екстеріоризації, І-мови та Е-мови.

У дослідженні автором **поставлено такі завдання**: здійснити загальний теоретичний аналіз підходів відомих філологів і психолінгвістів щодо проблематики виникнення мовних та загальних енциклопедичних знань, механізм їх накопичення й екзистенціальний поділ на вроджені та набуті; із допомогою низки психолінгвістичних методик виявити кореляційно-комплементарні зв'язки між психологічними рисами індивідуума й особливостями перебігу його мовленнєво-мисленнєвих процесів.

Виклад основного матеріалу дослідження Дискусія про вроджені й набуті знання відображена в раціоналістських та емпіричних поглядах. Емпірики надають перевагу досвіду в процесі формування й накопичення знань, хоча й не заперечують наявності вроджених механізмів та структур, які сприяють надходженню й упорядкуванню знань. Усупереч цьому раціоналісти відводять вирішальну роль вродженим знанням і структурам. Для окресленого напрямку досліджуваної проблематики особливу цінність мають праці Н. Хомського про «універсальну граматику» та «теорію перемикачів» [15, с. 98]. Універсальна граMATика, на думку вченого, представлена у вигляді вродженої базової структури, яка забезпечує оволодіння будь-якою мовою. У подальшому увагу буде зосереджено на перемикачах, утворених у вигляді вроджених принципів, що неоднаково діють у різних мовах. Головними диференційними ознаками універсальної граматики та теорії перемикачів є *ригідність* і *гнучкість*. При цьому *ригідність* характеризує універсальну граматику, що є загальною для всіх мов; а *гнучкість* властива перемикачам, які змінюються залежно від актуальної мови.

Дещо іншу концепцію з цього приводу висувала російська психологічна школа на чолі з Л. С. Виготським, О. М. Леонтьєвим, О. Р. Лурією [2; 9; 11]. Центральною ідеєю їхнього підходу стало дослідження культурно-історичної парадигми щодо проблеми мовних знань. У світлі цих ідей ключову роль відведено навколишньому середовищу, наявності соціально-культурних норм і соціальних інститутів, вимоги та потреби яких передаються дитині в процесі міжособистісної взаємодії з дорослими.

На основі згаданих вище понять Н. Хомський увів у науковий обіг дихотомічний ряд І-мова й Е-мова [15]. Інтеріоризація мовних знань походить від культурно-історичної концепції Л. С. Виготського та загальної ідеї про набуття й формування знань у процесі життєдіяльності, активної взаємодії з довкіллям. Екстеріоризовані соціальні знання проходять через когніцію суб'єкта, унаслідок чого стають інтеріоризованими. Опис цих процесів перегукується з концепцією О. М. Леонтьєва про єдність зовнішньої та внутрішньої діяльності [10]. Потрібно зазначити факт відмінності структурного складу І-знань й Е-знань. Під час переходу зовнішня діяльність (Е-знання) зазнає низку трансформацій, унаслідок чого компонентний склад І-знань оперує явно новими характеристиками. Останню тезу засвідчує той факт, що суб'єкти схильні по-різному трактувати ідентичні об'єкти через різне їх бачення. Мовна система, зовнішні форми її функціонування (Е-мова) актуалізуються через конкретного індивіда (І-мова) та виявляються в його мовній і комунікативній компетенції.

Наступний етап психолінгвістичного дослідження мовних знань особистості є аналіз опозицій різних видів знань: декларативні-процедурні; лінгвістичні-енциклопедичні; експліцитні-емпліцитні; загальні-спільні знання. Ефективне сполучення цих видів знань породжує якісно новий вид знання – вивідне, що забезпечує функціонування мовлення

особистості.

З іншого боку, структурний аналіз лінгвістичних знань не становить труднощів у науковому обігу: до них належать семантичні, граматичні, фонетичні, прагматичні знання.

Дещо інша класифікація щодо мовних знань ґрунтується на концепції Дж. Андерсона [1]. Головною ідеєю його концепції є розмежування *знань фактів* (декларативні знання) та *знань процедур* (процедурні знання). Згадані вище знання зберігаються в різних блоках пам'яті, причому людина насправді оперує лише процедурними знаннями, які утворюються внаслідок репрезентації інформації в декларативній пам'яті, когнітивної обробки інформації (інтерпретації), практичної діяльності (автоматизації навичок на основі отриманої інформації), неусвідомленого використання дій та операцій у певній проблемній ситуації.

Іншим видом знання, яке безпосередньо пов'язане з лінгвістичним й енциклопедичним, вважається вивідне. При цьому воно формується за такою схемою:

ЛЗ (лінгвістичне знання) + ЕЗ (енциклопедичне знання) = вивідне знання (ВЗ).

Для прикладу розглянемо процедуру формування вивідного знання в словосполучення «зелений листок». Під час сприйняття цієї мовної одиниці спочатку активізуються лінгвістичні знання (ЛЗ): індивід вичленовує об'єкт (*листок*) та його ознаку (*зелений*). Потім активізуються загальні енциклопедичні знання, що дають змогу встановити категоріальну належність цього об'єкта й ознаки: частина рослини (*листок*) і колір (*зелений*). Як результат, формується вивідне знання (ВЗ): листок живий, свіжий тощо.

На сьогодні основною тенденцією в дослідженнях вивідного знання в сучасній психолінгвістиці є зміщення акценту зі слова на вислів, із вислову на дискурс. Результати проведених експериментальних досліджень указують на те, що індивіди не запам'ятовують поверхові форми речень та їхні глибинні синтаксичні структури. Значущою в описаному контексті є концепція, створена Ф. Джонсон-Лердом, у якій вивідне знання ідентифікується з конструктивним процесом – побудовою ментальної моделі, структура якої відповідає дискурсивним подіям. У такому процесі він визначає дві основні стадії – поверхове розуміння й факультативну стадію. Ці стадії пов'язуються з процесом формування вивідного знання на основі лінгвістичних та загальних енциклопедичних знань індивіда.

Зрозуміло, що пропозиційні репрезентації на основі лінгвістичних знань разом з енциклопедичними знаннями породжують вивідне знання, за посередництва якого будується ментальна модель дискурсу. Тому закономірно, що для повноцінного розуміння речення потрібна активізація лінгвістичних знань, енциклопедичних знань і на їх основі – вивідного знання, унаслідок чого виникає когнітивна репрезентація тексту.

Аналітичний огляд класифікації вивідного знання дає підстави встановити такі його фундаментальні характеристики: *вивідне знання ґрунтується на диференціації лінгвістичних й енциклопедичних знань індивіда; воно потрібне для опису зв'язних подій дискурсу; наявні в тексті події відбиваються у вигляді ментальних репрезентацій у когніції слухача або читача;*

Закономірно, що до основних видів мовних знань належать екстеріоризовані й інтеріоризовані знання; процедурні та декларативні; лінгвістичні, енциклопедичні, вивідні знання, вони й зумовлюють перебіг мовних стратегій.

На цьому етапі сформулюємо **головну гіпотезу дослідження**: психологічні особливості людини можуть мати специфічний вплив як на детально вище описаний процес формування мовних знань, так і на процес їх відтворення у вербальній і невербальній формах.

Для практичної частини дослідження зв'язку між мовленнєво-мисленнєвими процесами та психологічними особливостями особистості створено вибірку в 110 студентів, 60 із яких навчаються на третьому курсі факультету іноземних мов, а 50 – на другому курсі факультету інформаційних технологій та математики. Усі залучені респонденти є студентами Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Для оцінювання різних аспектів перебігу когнітивних процесів під час залучення мовних знань особистості обрано методику визначення Вербальної біжучості та Вербальної гнучкості С. І. Крилова та Н. І. Манічева [7, с. 112], методику оцінки поняттєвого мислення [7, с. 118–122], вільний асоціативний тест [7, с. 92–94] і методику текстового доповнення [7, с. 128].

Вербальна біжучість, вербальна гнучкість, поняттєве мислення, логічні центральні

реакції та текстове доповнення оцінюють різні аспекти мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Тому їхні кореляційні зв'язки з показниками комунікативної взаємодії, особистісних мотивів, емоційних станів і властивостей доцільно розглядати в комплексі.

У пошуку особливостей міжособистісної комунікативної взаємодії та особистісної мотивації для описаної групи респондентів застосовували такі методики, як: оцінка потреби в спілкуванні (Ю. М. Орлова) [13, с. 23–26], діагностика комунікативної толерантності (В. В. Бойка) [14, с. 31–34], діагностика домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні (В. В. Бойка) [14, с. 38–40], оцінка рівня домагань особистості (А. А. Крилова, С. А. Манічева) [7, с. 127–131].

Для комплексної оцінки особливостей емоційної сфери в досліджуваних застосовано методику дослідження особистості Р. Б. Кетелла за допомогою модифікованої форми В опитувальника FPI [13, с. 7–12].

Кореляційний аналіз між показниками мовленнєво-мисленнєвої діяльності, комунікативних особливостей, мотивів й емоційної сфери особистості проведено з допомогою комп'ютерної програми SPSS для Windows. Статистичний критерій нормальності Колмогорова-Смирнова засвідчив відповідність емпіричного розподілу нормальному ($p > 0,05$), тому кореляційний аналіз здійснювали, застосовуючи коефіцієнт кореляції r -Пірсона. Кореляційний аналіз між вищезазначеними групами показників дав можливість виявити низку цікавих закономірностей у процесі мовленнєво-мисленнєвої діяльності особистості, які потребують коментарів та тлумачення.

Вербальна біжучість і вербальна гнучкість оцінюють здатність людини до оперування різними елементами мовної картини світу. Елементами мовної картини світу на різних рівнях слугують слова, мовні кліше, узагальнені висловлювання, вербальні концепти, прецедентні тексти. При цьому вербальна біжучість відображає, наскільки ефективно мовна особистість оперує інформацією мовної картини світу в межах одного рівня, а показник вербальної гнучкості оцінює вміння особистості синтезувати елементи вищого рівня мовної картини світу з елементів нижчого рівня. Пошук кореляційних зв'язків вербальної біжучості з параметрами мотиваційної й емоційної сфер виявив лише один значущий кореляційний зв'язок між вербальною біжучістю та формою психологічного захисту «Уникання». Вербальна біжучість як один із показників наповненості та ефективності використання мовної картини світу продемонструвала виражену негативну кореляцію з такою формою психологічного захисту, як «Уникання» ($r = -0,231^*$, при $p \leq 0,05$). Як зазначав автор методики «Діагностика домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні» В. В. Бойко, цю форму психологічного захисту часто обирають для заощадження власних розумових та емоційних ресурсів [14, с. 128]. Логічно припустити, що потреба в заощадженні розумово-емоційних ресурсів зникає, якщо особистість наділена ними достатньою мірою.

Інший показник вербальної активності в досліджуваних – «Вербальна гнучкість» засвідчила наявність низки позитивних кореляційних зв'язків із наведеними в табл. 1 психоемоційними якостями та особливостями комунікативної поведінки.

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки вербальної гнучкості з показниками мотиваційного й емоційного компонентів мовної особистості

Показники емоційного й мотиваційного компонентів	Коефіцієнт кореляції Пірсона – « r »
Нетерпимість до психічного або фізичного дискомфорту, створеного іншими людьми	$r = 0,219^*$
Невротичність	$r = 0,207^*$
Пізнавальний мотив	$r = 0,241^*$
Складність завдання	$r = -0,267^{**}$

Примітка: Дані, позначені в табл. 1 * – значущі при $p \leq 0,05$; ** – значущі при $p \leq 0,01$.

Пізнавальний мотив більшою чи меншою мірою закладений у кожній особистості, однак представники, у яких він виражений яскравіше, значно швидше й легше засвоюють нові знання,

збагачуючи власну мовну картину світу та поступово виробляючи (спочатку підсвідомо) ефективніші прийоми з оперування цими знаннями. Відчуття якісних позитивних змін у власних розумових процесах відкриває нові можливості для діяльності особистості та стимулює її до подальшого саморозвитку, ще більше підсилюючи пізнавальний мотив. При цьому розумові завдання стають для такої особи суб'єктивно легшими, що підтверджує негативний кореляційний зв'язок між вербальною гнучкістю й показником «Суб'єктивна оцінка складності запропонованих завдань».

Нерідко буває, що певна позитивна особливість у структурі та функціонуванні мовної особистості закладає основу для виникнення недоліків. Розвинута вербальна гнучкість як позитивна якість мислення, що допомагає людині легко сприймати нову інформацію за посередництвом мови й ефективно оперувати вже накопиченими мовними знаннями, одночасно робить її психіку надто чутливою та вразливою до негативних факторів повсякденного життя, що призводить до невротизації. Останній висновок є доволі гіпотетичним, однак психоаналітики-практики стверджують, що люди з розвиненими розумовими здібностями більше схильні до невротичних розладів [12, с. 125].

Варті уваги результати пошуку кореляційних зв'язків вербальної гнучкості з показниками комунікативної інтолерантності. Кореляційний аналіз не виявив значущого зв'язку вербальної гнучкості із загальною комунікативною інтолерантністю та більшістю її ситуативних параметрів, окрім шкали 8 «*Нетерпимість до фізичного або психічного дискомфорту, створеного іншими людьми*». У цьому випадку коефіцієнт кореляції становив $r=0,219^*$. Це дає підстави припустити, що людина із розвинутою вербальною гнучкістю спроможна виявляти толерантність та терплячість стосовно навколишніх в усіх ситуаціях, доки люди не починають випромінювати негативну руйнівну інформацію у вербальній формі.

Методика оцінки поняттєвого мислення та методика доповнення відображають особливості володіння особистості мовою в різних площинах. Показник поняттєвого мислення дає змогу певною мірою оцінити ступінь розвитку й семантичну структуру лексики людини та її здатність до аналітико-синтетичних операцій з елементами цього лексикону. Його семантична структура проявляє себе в загальній кількості одиниць (слів), які він у собі містить; розгалуженості синонімічних, антонімічних, асоціативних, парадигматичних зв'язків між ними; особливостях формування й функціонування семантичних полів та співвідношенні між ними. При цьому результати методики текстового доповнення дають змогу побачити, у якому ступені мовні здібності та мовні знання свідомо використовувалися, розвивалися людиною й вийшли на рівень мовної компетентності.

Кореляційний аналіз поняттєвого мислення при зіставленні з різними емоційними й мотиваційними параметрами в досліджуваній групі студентів виявив наявність значущих кореляційних зв'язків із показниками, відображеними у таб. 2.

Таблиця 2

**Кореляційні зв'язки поняттєвого мислення з показниками
емоційного і мотиваційного компонентів**

Показник емоційного і мотиваційного компонентів	Коефіцієнт кореляції Пірсона – «r»
Комунікабельність	$r= 0,240^*$
Сором'язливість	$r= -0,295^{**}$
Маскулізм/Фемінізм	$r= 0,211^*$
Оцінка рівня досягнутих результатів	$r= 0,263^{**}$

Примітка: Дані позначені в таблиці 2 D * – значущі при $p \leq 0,05$; ** – значущі при $p \leq 0,01$.

Для швидкого успішного формування лексики людині потрібна гарна здатність до асоціацій та аналітико-синтетичних операцій у мисленні, чіпка пам'ять. При цьому практика свідчить, що невелику перевагу мають особи, у яких перебіг психічної діяльності відбувається за чоловічим типом.

Однак мало хто заперечуватиме, що іншим важливим сприятливим фактором для формування й розвитку лексики в перший період життя виступає активна позиція самої

людини в процесі спілкування. Значний вплив така особливість має саме протягом перших років життя, коли людина ще не вміє читати, а для адекватного розуміння нових слів їй потрібен набір симпрактичних факторів. Вірогідно припустити, що такі особистісні характеристики ще не сформованої особистості, як «комунікабельність» та «сором'язливість», починають проявлятися раніше, ніж формується лексикон, оскільки вони значною мірою закладені генетично. Тому в позитивному кореляційному зв'язку поняттєвого мислення з особистісною характеристикою «Комунікабельність» ($r=0,240^*$) та в негативному кореляційному зв'язку того самого показника з особистісною характеристикою «Сором'язливість» ($r=-0,295^{**}$) саме останні треба розглядати як першопричину, а ступінь розвитку лексикону – як наслідок.

На окрему увагу заслуговує виявлений кореляційний зв'язок між «поняттєвим мисленням» і показником методики оцінки рівня домагань: «Оцінка рівня досягнутих результатів» ($r=0,263^{**}$). Особистість із високими аналітичними здібностями та добре розвинутим лексиконом, відчуваючи внутрішньо свій потенціал і маючи певний досвід позитивних оцінок результатів власної роботи, схильна вище оцінювати результати своєї роботи й очікувати кращої оцінки від інших.

Результати «Методики доповнення» відображають рівень мовної компетентності й загальних енциклопедичних знань у досліджуваних. У процесі кореляційного аналізу виявлено лише один кореляційний негативний зв'язок між показником правильного доповнення та якістю емоційної сфери «Сором'язливість», значущість якого оцінена коефіцієнтом кореляції Пірсона $r = -0,221^*$ при $p \leq 0,05$. Тому сором'язливість залишається несприятливою індивідуальною характеристикою, яка може чинити перешкоду для оволодіння мовою навіть на рівні мовної компетентності, однак ступінь її негативного впливу помітно менший.

Відображене в цій роботі дослідження з теоретичною та практичною частинами дає підстави **для таких висновків**: на сьогодні визнаними вченими побудовано немало теорій, які спрямовані на розкриття механізмів накопичення мовних і загальних знань особистості задля їх подальшого відтворення, однак поки що жодна з них не може пояснити процес перебігу мовленнєво-мисленнєвої діяльності повністю та без жодних поправок; ефективність процесу накопичення мовних знань і розвитку мовної компетентності має низку кореляційних зв'язків із психологічними особливостями людини, із вродженими та набутими структурами її емоційної та мотиваційної сфер. Виявлені в процесі кореляційного аналізу закономірності можна враховувати у створенні особистісно зорієнтованих навчальних програм як із рідної, так і з іноземної мови.

References

1. Anderson, John. 2002. *Cognitivnaya psyhologiya. Textbook for Highschool*. St. Petersburg: «Piter».
2. Vygotsky, Lev. 1982. *Voprosy obshchei psyhologii*. Moscow.
3. Zasekina, Larysa. 2008. *Psycholingvistychna diahnostyka*. Lutsk: Vezha.
4. Zimnaja, Irina. 1985. *Psychologicheskiye aspekty obucheniya govoreniju na inostrannom yazyke*. Moscow.
5. Kostyuk, Hryhoriy. 1989. *Navchalno-vyhovnyi protses s psyhichnoi rozvytok osobystosti*. Kyiv.
6. Krasnyh, Victoria. 2001. *Osnovy psyhologicheskoy i teorii komunikatsii*. Moscow.
7. Krylov, Albert. 2000. *Praktikum po obshchei, eksperimentalnoi i prikladnoi psyhologii: kollektion of psychological methodics*. St. Petersburg: Piter.
8. Lavrynenko, Olexandr. 2011. «Structurno-funktsionalni osoblyvosti movnoi osobystosti studentiv». PhD diss., Lutsk.
9. Leontev, Aleksandr. 1963. «Vozniknoveniye i pervonachalnoye razvitiye yazyka». Moscow: AN USSR.
10. Leontev, Aleksandr. 2001. *Yazyk i rechevaya deyatel'nost v obshchei i pedagogicheskoi psihologii*. Moscow: Nauka.
11. Lurija, Aleksandr. 1979. *Yazyk i soznaniye*. Moscow: Moscow University Publishing.
12. Pankratov, Vladimir. 2001. *Samoreguliruyemye psichicheskogo zdorovia: monography*. Moscow: Psychology Institute Publishing.
13. Raigorodsky, Dmitriy. 2002. *Prakticheskaya psihodiagnostika metodiki i testa: collection of methodics*. Samara: Bahray.
14. Soldatova, Galina. 2008. *Psihodiagnostika tolerantnosti lichnosti: Collection of methodics for human behavior research*. Moscow: Smysl.
15. Chomsky, Avram Noam. 1995. «Yazyk i problemy znaniya». *Vestnik Moskovskogo universiteta* 9: 131–157.

Лавриненко Александр. Функциональные связи между языковыми знаниями и психологическими качествами личности в процессе языково-мысленной деятельности. Статья является теоретико-эмпирическим исследованием внутренних когнитивных процессов человека, связанных с мысленной и речевой деятельностью. Исследование объединяет в себе филологическую и психологическую парадигмы. В теоретической части

представлен общий анализ мысленно-речевых процессов человека, обеспечивающие восприятие, сохранение новой информации индивидуумом, а также её ментальную обработку и дальнейшее воспроизведение.

В работе представлены точки зрения относительно описанной проблематики ряда известных филологов и психолингвистов: Н. Хомского, Л. С. Выготского, О. М. Леонтьева, О. Р. Лурии, Дж. Андерсона и др. В результате описаного теоретического анализа когнитивных процессов, направленных на восприятие, сохранение, обработку и воспроизведение информации, установлены лексико-предметные соотношения между понятиями языковые знания, лингвистические знания, энциклопедические знания, выводные знания.

В практической части работы задействован ряд психологических и психолингвистических тестовых методик с целью поиска корреляций между психологическими качествами личности и особенностями функционирования её когнитивных процессов, напрямую или опосредствовано связанных с речевой деятельностью. В результате математической обработки полученных статистических данных удалось определить ряд корреляционных связей между такими психологическими качествами личности, как невротичность, стыдливость, коммуникабельность, познавательный мотив, особенности коммуникативного поведения, структура мотивационной, эмоциональной сфер, и спецификой прохождения когнитивных процессов, связанных с накоплением и формированием языковых знаний с их качественным переходом на уровень языковой компетентности.

Выявленные и описанные в этой работе закономерности и тенденции могут выступить в качестве элементов эмпирической основы при создании новых, лично ориентированных методик преподавания иностранных языков в будущем. Кроме того, установленные факты могут быть использованы в построении новых моделей и теорий имитации когнитивных процессов человека.

Ключевые слова: энциклопедические знания, лингвистические знания, выводные знания, врождённые когнитивные структуры, экстеризация, лексикон, языковые знания, языковая компетентность.

Lavrunenko Oleksandr. Functional Correlations Between Lingual Knowledge and Psychological Features of Personality during the Process of Lingual-Thinking Activity. This article represents the theoretical empirical research of human inner cognitive processes, connected with thinking and speech activity. The research unites in its plot the philological and psychological paradigms. In the theoretical part the general view and analysis of human speech-thinking processes is conducted, which provide the perception, keeping of new information by individual, its mental processing and future reproduction.

The author reflected views to the described problematic of the set of famous philologists and psycholinguists: N. Homsy, L. Vygotsky, A. Leontev, A. Luria, J. Anderson and others. Due to the results of the mentioned theoretical analysis of cognitive processes, directed for perception, keeping, processing and reproduction of any type of lingual information the author achieved to define the lexical-subject relations between the notions like lingual knowledge, linguistic knowledge, encyclopedic knowledge and derivational knowledge.

In the practical part of this research the set of psychological and psycholinguistic methodic was applied in order to search the correlations between the psychological features of personality and the peculiarities of its cognitive processes functioning, directly or indirectly connected with the lingual activity.

In the result of the mathematical processing of the gathered statistical data the several functional correlations were found between such psychological human features as neuroticism, shyness, sociability, cognitive motive, peculiarities of communal behavior, motivational and emotional spheres structure and the specifics of course of processes, that are connected with the formation and accumulation of lingual knowledge and its qualitative transition to the level of lingual competence.

The disclosed tendencies and patterns in the mentioned aspect may act as elements of empirical foundation in the future creation of new personality-oriented methodic of foreign language teaching. Besides, the disclosed facts can have certain use for creation of new models and theories of human cognitive processes.

Key-words: encyclopedic knowledge, linguistic knowledge, derivative knowledge, inborn cognitive structures, exteriorization, lexicon, lingual knowledge, lingual competence.

DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2020-13-15>

УДК 811.111'373.21

Ірина Лесик

ПРІЗВИСЬКА ЯК ВЕРБАЛЬНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ІМІДЖУ ПОЛІТИКА

У статті з'ясовано роль прізвиськ у формуванні іміджу політика. Значну увагу зосереджено на виявленні особливостей функціонування прізвиськ у політичній комунікації. Матеріалом дослідження слугували прізвиська американського політичного діяча Джо Байдена, вилучені з американських онлайн-медіа, політичних форумів та блогів. Проаналізовано мотиваційні ознаки, які становлять основу прізвиськ Джо Байдена. Із-поміж аналізованих мовних одиниць високою продуктивністю характеризуються неофіційні іменування політика, мотивувальною базою яких є властивості індивіда, наприклад, розумові та комунікативні здібності, риси характеру, темперамент й особливості поведінки. Вагоме місце посідають прізвиська, які вказують на соціальний статус, політичні погляди та переконання. Порівняно невелику групу становлять неофіційні антропоніми, що умотивовані звичками та

вподобаннями. Виявлено, що мовна креативність у царині політичних прізвиськ реалізується за допомогою використання іронії, мовної гри та прецедентних феноменів. Установлено специфіку дискурсивної реалізації прізвиськ як вербальних складників іміджу політика. Доведено, що прізвиська слугують не лише ідентифікації та характеристики особи, а, передаючи інформацію про ставлення комуніканта до об'єкта йменування, підсвідомо діють на створення бажаного іміджу, слугують потужною ідеологічною зброєю.

Ключові слова: прізвисько, антропонім, імідж, мотиваційна ознака, прецедентний феномен.

Вступ. Сучасна лінгвістика демонструє значний інтерес до проблем, пов'язаних із соціальними факторами ідеологічного змісту (ідеологія та пропаганда, ідеологічне осмислення мовних одиниць, лексикон і мовлення політиків тощо) [5]. Увагу лінгвістів усе більше привертають ті чи інші мовні одиниці, які цілеспрямовано використовують політики для формування бажаної громадської думки.

З огляду на те, що мова успішного політика повинна бути простою, розумною та яскравою, спічрайтери й іміджмейкери дуже прискіпливо ставляться до вибору слова. Фахівці радять добирати такі слова та фрази, які можуть стати незабутніми, свіжими й розважальними одночасно. Ось чому мова політика містить багато виразних слів та фраз, які мають потужний експресивний потенціал. Серед слів наділені надзвичайною силою прагматичного впливу політичні прізвиська або нікнейми. Можна використовувати різні аргументативні засоби й техніки пропаганди, а можна влучно нагородити своїх політичних опонентів прізвиськом і тим самим створити образ ворога, дискредитувати, завдати нещадної критики чи погасити соціальну напруженість.

Останні дослідження неофіційних іменувань осіб зі сфери політики спрямовані на з'ясування лінгвістичного статусу прізвиськ у політичній комунікації, виявленні їхніх функціональних, семантичних та стилістичних особливостей [3; 6; 9]. У фокусі уваги дослідників перебувають також соціальні та культурні характеристики прізвиськ, неофіційні політичні номінації розглядають як віддзеркалення культурних реалій, ціннісних уявлень соціуму, стереотипів щодо політичного лідера країни [8; 11].

Прізвиська є поширеним явищем американської дійсності. Вони зазвичай використовуються в політичному дискурсі для позначення політичних лідерів, особливо президентів США. Коли прізвисько застосовується, замість справжнього імені президента чи політичного діяча, що викликає набір асоціацій щодо характеру чи вчинків політика й виявляє ставлення до нього мовця. Політична сфера спілкування використовує прізвиська як інструмент впливу. Вони слугують засобом маркування, навішування ярликів, створюючи імідж названої особи із боку як опонентів, так і прихильників.

Мета статті – установити функціонально-семантичні особливості прізвиськ політичних діячів в американському політичному дискурсі та з'ясувати комунікативну роль цих мовних одиниць у формуванні іміджу політика. Досягнення поставленої мети вимагає виконання таких дослідницьких завдань: 1) з'ясувати семантичну специфіку й функціональну природу прізвиськ у політичній комунікації; 2) виявити основні мотиваційні ознаки прізвиськ американського політика Джо Байдена 3) дослідити прізвиська як вербальні засоби створення іміджу політика.

Матеріалом дослідження слугували прізвиська американського політичного діяча Джо Байдена, вилучені з американських періодичних онлайн видань, а також соціальної мережі Інтернет.

Методи та методики дослідження. Відповідно до мети та завдань цієї розвідки, застосовано комплексну методику дослідження, де поряд із загальнонауковими методами використано низку спеціальних лінгвістичних методів і прийомів, як-от: метод комунікативно-функціонального аналізу, за допомогою якого виявлено функціональну специфіку прізвиськ у політичному дискурсі; метод структурно-семантичного аналізу – задля з'ясування особливостей семантики неофіційних іменувань у сфері політики.

Результати та дискусії. У сучасній лінгвістиці немає єдиного загальновизнаного визначення, яке б вичерпано окреслило зміст поняття прізвисько. Зазвичай його трактують як «вид антропоніма, додаткову неофіційну назву, дану людині оточенням за визначальними рисами її характеру, фізичними ознаками, звичками, походженням» [1, с. 155]. Природа вибору прізвиськового йменування ідентична механізму й факторам вторинної номінації: прізвиська

утворюються шляхом асоціативно-семантичного відображення властивостей та особливостей об'єкта [12, с. 75]. Прізвисько, належачи до класу власних імен, на думку М. Дуйчак, виконує номінативно-ідентифікаційно-диференційну функцію [2, с. 256].

Основну дослідницьку увагу лінгвістів, які звертаються до семантики прізвиськ, спрямовано також на їх дескриптивну функцію, здатності характеризувати індивіда. Дескриптивна функція прізвиськ тісно пов'язана з емоційними, оцінними та стилістичними компонентами їхньої семантики. Прізвиська спроможні виражати емоційні переживання людини, його суб'єктивне емоційно-оцінне ставлення до адресата. Прізвиська – оцінні найменування, вони прямо чи непрямо вказують на статус особи в суспільстві та його суспільну оцінку [10, с. 8].

Прізвиська політичних діячів можуть різнитися за своїм емоційним забарвленням, варіюватися від злісних й образливих до жартівливих і комічних, що визначається відносинами між адресатом та адресантом, наміром мовця, а також самим соціальним контекстом. Наприклад, деякі політичні прізвиська мають позитивну конотацію, жартівливий і навіть ласкавий відтінок, якщо їх використовують політичні прихильники чи сам політик. Водночас негативний потенціал прізвиськ можуть застосовувати під час характеристики політичні опоненти.

Президентська передвиборча кампанія в США 2020 р. посприяла активізації процесу формування та поширення прізвиськ публічних осіб і, передусім, прізвиськ політиків. Одним із головних учасників кампанії є Дональд Трамп, який відомий своєю манерою вигадувати образливі прізвиська для політичних опонентів, конкурентів з передвиборчої боротьби. Трамп використовує вміння веселити чи шокувати аудиторію своєю вербальною та невербальною поведінкою, збільшуючи власний рейтинг. Прізвиська політичних діячів у цьому плані є найефективнішими засобами впливу. Політиком, який став мішенню Трампа в президентських перегонях цього року, став представник демократичної партії Джо Байден. Засоби масової комунікації, швидко долучившись до процесу, не просто фіксують і поширюють прізвиськові йменування Джо Байдена, але й цілеспрямовано використовують ті чи інші прізвиська для формування бажаної громадської думки, для підтримки або неприйняття тих чи інших думок та вчинків політика. На тлі «відсутності розвиненого критичного мислення у більшості виборців», прізвиська стають інструментом конструювання іміджу політика, закріплення його образу в масовій свідомості.

Аналіз мовного матеріалу дав підстави виявити основні моделі прізвиськ Джо Байдена залежно від таких мотиваційних ознак, як: характерні властивості, особливості поведінки, соціальний статус та фінансове становище, політичні погляди й переконання, звички.

Прізвиська, які мотивовані характерними властивостями особи, становлять найчисленнішу групу. У цю групу входять такі психологічні властивості, як пам'ять, сенсомоторні реакції, увага, мислення, риси характеру, темперамент.

Трамп регулярно зневажливо називає свого суперника на виборах *Sleepy Joe*, *Slow Joe* через появу раніше відеороликів, на яких політик виглядає невиспаним і втомленим та, однак, що, на його думку, 77 річному Байдену бракує життєвих сил й енергії для президентських перегонів і президенства загалом. *Biden drives a stake through Trump's «Sleepy Joe» attacks, reminds us what we've missed in a leader* [4].

Користувачі соціальних мереж також уживають прізвиська з негативним оцінним значенням (*Bloodless Joe*, *Declining Joe Biden*), піддаючи насмішці млявість та стриманість у рухах Байдена.

Опоненти демократа, вибравши вік Байдена головним об'єктом нападів, часто звинувачують його в тому, що він постійно плутає поняття, імена й цифри, не може чітко сформулювати свої думки. Це мотивувало появу таких прізвиськ із пейоративною конотацією, як *Memory Loss Joe*, *Imperfect Memory Joe*. Байден і сам називає себе *gaffe machine* («машиною ляпів»).

Дональд Трамп також не упустив можливості поіронізувати над «деменцією» демократа (*Dementia Joe*), заявивши, що останній «не пам'ятає, що робив вчора» та не впорається з обов'язками президента.

Низку прізвиськ Байдена мотивовано його комунікативними властивостями й умінням вести дебати. Однак ця, здавалося б, позитивна якість виражена в негативно-оцінних прізвиськах із боку його опонентів: *Mumblemouth*, *Muddled Joe Biden*, які імплікують те, що йому бракує ораторської майстерності.

У цю групу входять також прізвиська, які містять сему «фиси характеру». Колишнього віцепрезидента звинувачують у непостійності щодо прийнятих рішень, необачній брехні й лицемірстві, що викликало появу таких прізвиськ, як *Lyin Joe Biden*, *Ol' Lyin' Joe*. Негативний потенціал прізвиськ посилюється пейоративними епітетами (*lyin* '). Такі неофіційні іменування особи, формуючи в електорату негативне почуття-ставлення, спрямовані на дискредитацію політика, руйнування його позитивного іміджу.

Wimpy Joe Biden – інше розповсюджене прізвисько, у значенні якого міститься натяк на слабкий характер кандидата на президентську посаду, нестачу впевненості та рішучості.

Прихильники поглядів Байдена, акцентуючи увагу на його позитивних властивостях, уживають прізвиська *Diamond Joe*, *Nice Old Joe*, *Genuine Joe*, Меліоративні прізвиськові іменування відіграють важливу роль у формуванні позитивного іміджу політика в масовій свідомості електорату. Передаючи почуття-ставлення захоплення (*diamond*, *nice*, *genuine*), вони водночас викликають позитивний емотивний стан.

Інша група прізвиськ мотивована особливостями поведінки. Обережна поведінка Байдена в умовах пандемії коронавірусу стала підставою для створення цілої серії образливих прізвиськ із боку політичного конкурента, таких як *Joe Hiden*, *Basement Biden*.

President Trump taunted his Democratic opponent with a new nickname: «Joe Hiden'» «Can you believe what's happening!?» Trump tweeted Wednesday, with a link to a Breitbart article. «They give Joe Hiden' the questions, and he reads them an answer!» [7].

Трамп написав прізвище Байден як *Hiden* (захований або невидимий), найімовірніше, натякаючи на те, що Байден провів значну частину президентської кампанії у своєму будинку в штаті Делавер, намагаючись уникати публічних заходів через загрозу коронавірусної інфекції.

Інша особливість поведінки Байдена полягає в тому, що він любить фізичні контакти. Минулого року вісім жінок стверджували, що він торкався до них неналежним чином, обіймав або цілував. По телебаченню показали кадри, як він, вітаючись із жінками на публіці, наближався й нахилився до них, немовби нюхаючи їхнє волосся. Така дивна поведінка політика спровокувала появу зневажливих прізвиськ: *Creepy Joe*, *Creepy Uncle Joe* (*creepy* – causing a sensation of repulsion, horror, or fear).

Група прізвиськ, мотиваційною основою яких є соціальний статус особи в суспільстві, фінансове становище, досить численна. До неї можна віднести такі прізвиська, як *Upper Class Joe*, *Millionaire Joe*, *Wall Street Joe*, *Goldcard Joe*, *Big Money Joe*, *Big Business Joe Biden*.

Для пересічних виборців Байден – представник далекої від народу фінансової еліти, вони піддають сумніву його спроможність діяти на користь незаможних громадян, тому вищезгадані прізвиська, які об'єднує сема «гроші», виражають негативну приховану оцінку та відбивають їхнє критичне ставлення до обіцянок політика.

Прізвисько *Wall Street Joe* актуалізує широковідому екстралінгвістичну інформацію, посилення на історичний центр фінансового кварталу міста Нью-Йорк із його відомою фондовою біржею, тим самим натякаючи на приналежність Байдена до класу фінансових магнатів.

Група прізвиськ, появу яких мотивовано політичними поглядами та переконаннями, є неминучою для політика, оскільки виражає принципи його політичної діяльності, цінності, вірування, політичні ідеали й весь світогляд загалом. До цієї групи можна віднести такі прізвиська, як *China-Lovin' Joe Biden*, *China Joe Biden*, *Free Trade Joe Biden*, *Internationalist Joe Biden*, *Imperialist Joe Biden*, *Neoconservative Joe*, *Anti-Communist Joe*, *Neoliberal Joe*. Як бачимо з наведених прикладів, прізвиська відображають політичний курс і поведінку Джо Байдена на політичній арені.

Цікавим прикладом нікнейму Джо Байдена з пейоративним оцінним значенням є *Herbert Hoover 2020*. Експресивний вплив цього прізвиська реалізується завдяки алюзії до фонових знань американців: прізвисько апелює до прецедентного імені та містить натяк на правління

Гувера, обраного президентом у 1928 р., яке ознаменувалося важкою економічною кризою – Великою депресією. Гувер, не зумівши знайти вихід з економічної кризи, утратив репутацію й довів країну до повного банкрутства. Прецедентне ім'я (*Herbert Hoover*) актуалізує загальновідому екстралінгвістичну інформацію та призводить до створення аналогії з Джо Байденом, якому опоненти закидають нездатність до ефективної економічної політики, що може призвести до економічної рецесії на кшталт Великої депресії за часів Гувера.

Трамп додав нове прізвисько Байдена, яке слугує ефективним мовним прийомом побудови негативного іміджу опонента – *Joe Headwind*.

«You know what I call him? I call him Joe Headwind,» Trump said in Butler, Pennsylvania, referring to Biden's potential economic policies as a constraint on the on the U.S. recovery [13].

Так уживаючи зневажливі, образливі прізвиська, Трамп дискредитує й деморалізує свого суперника та створює його негативний образ у свідомості електорату. Водночас прізвиська виконують розважальну функцію, викликають посмішку, здивування, що підсилює їх впливовий потенціал і привертає увагу своєю новизною.

Інша група прізвиськ умотивована звичками та вподобаннями політика. *Amtrak Joe* (*Amtrak* – американська залізнична компанія, що займається пасажирськими перевезеннями) – прізвисько, яке він отримав після того, як щодня їздив поїздом до міста Вашингтон, округ Колумбія, і додому в Делавер протягом 36 років після трагічної втрати дружини й дочки в автокатастрофі. Нейтральне прізвисько, що експлікує звичку Байдена, набуває меліоративного оцінного значення в контексті схвалення його прихильниками того, що він переймається проблемами зміни клімату та заторів на дорогах.

Отже, класифікація прізвиськ за мотиваційними ознаками свідчить про збереження основних тенденцій прізвиськової номінації. Найбільш численними групами є прізвиська на основі характерних властивостей денотата, які експлікують його розумові здібності, риси характеру, темперамент й особливості поведінки. Широко представлені прізвиська, які відображають соціальний статус та політичні погляди.

Потрібно зазначити, що прізвиська Джо Байдена, виступаючи засобом вербалізації іміджу політика, створюють два протилежних образи – з позитивним і негативним знаком оцінки, причому прізвиська, що створюють негативний образ, істотно більш численні. Сукупність негативно-оцінних прізвиськ зображає Джо Байдена як представника далекої від народу еліти, брехливого й слабкого політика, у якого спостерігаємо зниження розумових здібностей та розвиток вікової деменції; котрий дозволяє собі речі, які іншим видаються дивними та нетактовними. Позитивний імідж політика репрезентується меліоративними прізвиськами, що представляють Байдена як приємну, доброзичливу, чуйну людину; політика з поміркованими поглядами, який переймається проблемами довкілля й думає про процвітання своєї країни.

Факт наявності переважної кількості саме пейоративних прізвиськ, котрі можуть бути схарактеризовані як більш чи менш агресивні, і як образливі, неполіткоректні, абсолютно не прийнятні з етичного погляду, пояснюється прагненням опонентів подати політичного конкурента в негативному світлі, використати прізвиська як засіб руйнування позитивного образу. Це досягається завдяки властивості прізвиськ приписувати об'єктам номінації ознаки, які їм насправді не притаманні, маніпулюючи свідомістю електорату, не здатного до критичного мислення.

Висновки. У політичній комунікації прізвиська, основу яких становлять певні реальні чи уявні ознаки, не лише ідентифікують та характеризують особу, а, формуючи певне оцінне ставлення, слугують потужною ідеологічною зброєю, спрямованою на створення бажаного іміджу політика і його закріплення в масовій свідомості.

Функціонування прізвиськ у соціополітичному контексті є нетривалим. Вони швидко з'являються й зникають, закарбовується в мові лише незначна кількість. Час покаже, які з розглянутих нами неофіційних іменувань політика увійдуть в історію та залишаться в мові.

Перспективи дослідження вбачаємо у вивченні інших вербальних засобів створення іміджу політика та виявленні його актуальних лінгвальних маркерів.

References

1. Buchko, Dmytro and Tkachova, Natalia. 2012. *Slovník ukrajinskoi onomastichnoi terminologii*. Kharkiv: Ranok-NT.
2. Duichak, M. 1994. "Prizvyška ta yikh motyvatsiia". *Problemy suchasnoi areologii*. Kyiv: Nauk. Dumka, 256–259.
3. Gladkova, Anna. 2003. "The semantics of nicknames of the American presidents". *Proceedings of the 2002 Conference of the Australian Linguistics Society*. URL: <http://www.als.asn.au/proceedings/als2002/Gladkova.pdf>.
4. Huppke, Rex. August 21, 2020. "Column: Biden drives a stake through Trump's 'Sleepy Joe' attacks, reminds us what we've missed in a leader". *Chicago Tribune*. URL: <https://www.chicagotribune.com/columns/rex-huppke/ct-biden-trump-democratic-convention-empathy-election-huppke-20200821-oqx6foj3evfhreejmahcvtfwm-story.html>.
5. Kudryavtseva, L. 2011. "Massmediynyi politicheskii diskurs Ukrainy: osobennosti "poslemaydannogo" perioda". *Yazyk i diskurs sredstv massovoy informatsii v XXI veke: kollektivnaya monografiya*. Moskva: Akademicheskii proekt, 30–43.
6. Lebedieva N., Butenko O. 2010. "Funktsionalni, semantichni ta stylistichni osoblyvosti politychnykh nikneimiv u suchasni anhliskii movi". *Naukovi visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky* 9: 139–142.
7. Phillips, Morgan. September 2, 2020. "Trump tries out new nickname: 'Joe Biden'". *Fox News*. URL: <https://www.foxnews.com/politics/trump-new-nickname-joe-biden>.
8. Prikhodko, I. G. 2015. "Prozvischnye nominatsii kak marker korrektnosti i tsennostnykh predstavleniy sotsiuma". *Movni i kontseptualni kartyny svitu* 2: 105–117.
9. Saplin, Yu. 2007. "Sotsiolingvistychni funktsii ukrainskykh neofitsiinykh politychnykh nominatsii". *Styl i tekst: naukovi zbirnyk Instytutu zhurnalistyky KNU im. T. H. Shevchenka*. URL: <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=2137>.
10. Superanskaya, Aleksandra. 1990. *Imya – cherez veka i strany*. Moskva: Nauka.
11. Tsepikova, Anna. 2013. "Nicknames and culture: Analysing anthroponymic nicknames, reflecting cultural realia". *Numele și numirea. Actele Conferinței Internaționale de Onomastică: Onomastica din spațiul public actual*, 831–838.
12. Van Ness, R. V. 2008. "Ispolzovanie vtorichnoy nominatsii pri sozdanii prozvischnykh naimenovaniy". *Vestnik YuurGU* 16: 74–77.
13. Wingrove, Josh and Sink, Justin. October 31, 2020. "Trump Tries New Biden Nickname in Pennsylvania: Campaign Update". *Bloomberg*. <https://www.bloomberg.com/news/articles/2020-10-31/trump-still-weighing-his-election-night-plans-campaign-update>

Лесик Ирина. Прозвища как вербальная репрезентация имиджа политика. В статье рассматривается роль прозвищных именований в формировании имиджа политика. Значительное внимание уделяется выявлению особенностей функционирования прозвищ в политической коммуникации. Материалом исследования послужили прозвища американского политического деятеля Джо Байдена, взятые из американских онлайн-медиа, политических форумов и блогов. Проанализированы мотивационные признаки, которые составляют основу прозвищ Джо Байдена. Среди анализированных языковых единиц высокой производительностью отличаются неофициальные именования политика, мотивационной базой для которых послужили характерные свойства индивида, такие как умственные и коммуникативные способности, черты характера, темперамент и особенности поведения. Важное место занимают прозвища, указывающие на социальный статус, политические взгляды и убеждения. Сравнительно небольшую группу составляют неофициальные антропонимы, которые мотивированы привычками и предпочтениями. Выявлено, что языковая креативность в области политических прозвищных именований реализуется посредством использования иронии, языковой игры и прецедентных феноменов. Установлена специфика дискурсивной реализации прозвищ как вербальных составляющих имиджа политика. Доказано, что прозвища служат не только идентификации и характеристике лица, а, передавая информацию об отношении коммуниканта к объекту именования, подсознательно влияют на создание желаемого имиджа, служат мощным идеологическим оружием.

Ключевые слова: прозвище, антропоним, имидж, мотивационный признак, прецедентность.

Lesyk Iryna. Nicknames as a Verbal Representation of the Image of a Politician. The article examines the role of nicknames in the formation of the image of a politician. Much attention is focused on identifying the peculiarities of the functioning of nicknames in political communication. The research material was the nicknames of the American politician Joe Biden, taken from American online media, political forums and blogs. The motivational features that form the basis of Joe Biden's nicknames are analysed. Among the analysed linguistic units, highly productive informal names of the politician have the motivation based on the characteristic features of the individual, such as mental and communicative abilities, character traits, temperament and behaviour. Nicknames that indicate social status, political views and beliefs occupy an important place as well. A relatively small group consists of informal anthroponyms motivated by habits and preferences. It has been revealed that linguistic creativity in the field of political nicknames is manifested through the use of irony, language play and precedent phenomena. The specificity of the discursive realization of nicknames as verbal components of the politician's image has been established. It has been proved that nicknames serve not only to identify and characterize a person, but by conveying information about the attitude of the communicant to the object of naming, subconsciously influence the creation of the desired image, serve as a powerful ideological weapon.

Key words: nickname, anthroponym, image, motivational feature, precedent.

DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2020-13-16>

УДК 378.147:004

Юрій Линник

ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ GOOGLE CLASSROOM ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ УРОКУ ІНФОРМАТИКИ

У статті досліджено особливості розробки та організації уроку інформатики в школі із використанням засобів платформи Google Classroom. Констатовано, що середовище об'єднує в собі такі сервіси, як Google Drive, Google Docs, Sheets, Slides, Gmail та Google Calendar. Виокремлено основні розділи сервісу Google Classroom: «Потік», «Завдання» «Люди» й «Оцінки». Обґрунтовано, що розділ «Потік» – це основний блок курсу, у якому дублюється інформація про назву курсу, відображається його код, нещодавні дописи, короткі нагадування та поле для створення новин чи дописів. Щодо розділу «Завдання», то він призначений для створення, перегляду, редагування й видалення навчальних матеріалів, із якими працюють учні. Перевагою сервісу є те, що вчитель може використовувати різні типи навчальних матеріалів: завдання, завдання із тестом, запитання, навчальні матеріали. Крім того, можна застосувати вже наявний допис для створення нових завдань. Розділ «Люди» надає можливість переглядати інформацію про учня (статус виконання завдання, оцінки, тощо), надсилати їм повідомлення. Ця функція значно підвищує рівень комунікації між здобувачем знань і педагогом. Крім того, у цій вкладці можна додавати нових учнів курсу. Існує два способи приєднання до курсу. Перший – за посиланням у запрошенні, яке учитель надсилає на електронну пошту учня, а другий – за допомогою коду класу, який здобувач знань самостійно вводить на головній сторінці сервісу. Розділ «Оцінки» доступний лише в обліковому записі викладача. Він надає можливість швидко та в зручному форматі переглядати виставлені бали. Покроково описано й проілюстровано процес створення уроку інформатики. Констатовано, що рекомендації, подані в статті, можуть бути застосовані не лише в процесі підготовки уроку інформатики, а й до інших предметів як у закладах загальної середньої освіти, так і в коледжах і закладах вищої освіти.

Ключові слова: google classroom, інформатика, сервіси google, хмарні технології, дистанційне навчання.

Постановка наукової проблеми та її значення. Інформаційні технології займають одне з ключових місць у розвитку сучасного світу. Використання хмарних технологій для викладання шкільних предметів, зокрема інформатики, стає дедалі більш популярним явищем. Особливої актуальності воно набуло з початком всесвітньої пандемії та масовим переходом на онлайн, дистанційне та змішане навчання закладів загальної освіти.

Потрібно зазначити, що грамотне й ефективне викладання інформатики забезпечує розвиток особистісних компетентностей учня, що дає можливість використовувати набуті знання та навички у подальшому, зокрема в інших науках, та, безумовно, у повсякденному житті.

Зазначимо, що вивченням особливостей викладання інформатики в умовах дистанційного навчання займалися такі науковці, як І. Сокол [7] та А. Жулего [4]. Дослідженню основних можливостей і перспектив використання хмарних технологій в освіті приділили увагу Т. Вакалюк [2], В. Дронь [3] та Н. Морзе [5]. Н. Авер'янова [1], Н. Остапчук [6] описали досвід застосування Google Classroom для організації дистанційного навчання загалом і на уроках інформатики зокрема.

Мета статті – установити особливості використання сервісу Google Classroom у процесі розробки уроку з інформатики.

Результати дослідження. Як справедливо зауважує Н. Морзе [5], сучасний освітній процес повною мірою залежить від рівня впровадження та використання в навчальній діяльності сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема, мережових сервісів, що дають змогу створити належний педагогіко-технологічний базис супроводу сучасних інформаційних систем навчального призначення. Окремою категорією мережових сервісів є хмарні технології – динамічно масштабований вільний спосіб доступу до зовнішніх обчислювальних інформаційних ресурсів у вигляді сервісів, що надаються за допомогою інтернету [2].

Застосування хмарних технологій стає все більш доступним, що позитивно впливає на можливість й зручність освіти. Учитися тепер можна будь-де та будь-коли. Люди перестали бути прив'язаними до місця й часу навчання. Усе, що нині нам потрібно – це мати доступ до інтернету.

Очевидно, що застосування хмарних технологій в освіті – це не лише тренд, а й вимога часу. В. Дронь стверджує, що хмарні сервіси на сьогодні є повноцінним навчальним інструментом, що дає змогу навчальному закладу створити власний онлайн-простір і максимально ефективно формувати особисте освітнє середовище учнів та викладачів [3].

Основною перевагою застосування хмарних технологій у навчанні є використання різних форм і методів навчання. Учитель має змогу не лише подавати новий матеріал, а й забезпечувати здобувачів освіти завданнями до теми та навіть проводити контроль й оцінювання.

Одним із найпопулярніших хмарних сервісів є *Google Classroom*. Google Classroom – безкоштовний сервіс для навчальних закладів, мета якого – спростити створення, поширення та класифікацію завдань, прискорити обмін файлами між учителями й учнями. Реєструватись окремо не потрібно, достатньо мати пошту на Gmail (рис. 1).

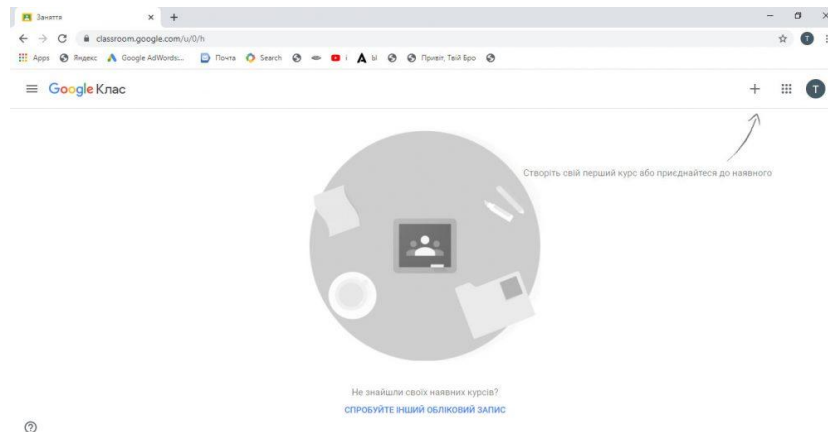


Рис. 1. Загальний вигляд сервісу Google Classroom

Зазначимо, що Google Classroom об'єднує в собі такі сервіси, як Google Drive для створення й обміну завданнями, Google Docs, Sheets and Slides – для написання текстів і створення презентацій, Gmail – для спілкування та Google Calendar – для розкладу (дає змогу автоматично додавати заплановані зустрічі в календар, наприклад, ви можете спланувати конференцію в Zoom). Зі сказаного вище очевидно, що для роботи Google Classroom потрібно знати, як користуватися сервісами Google [8].

Передусім, вважаємо за доцільне розглянути основні складові частини інтерфейсу та базові функції сервісу Google Classroom. Так, аби авторизуватись у системі, потрібно увійти у свій Google-акаунт. Після цього відкриється головна сторінка сервісу. Як бачимо на рис. 2, сторінка складається з верхньої панелі та основного блоку. На верхній панелі користувач може знайти меню, назву курсу, вкладки («Потік», «Завдання», «Люди», «Оцінки» (доступні лише в профілі викладача)) і налаштування. В основному блоці дублюється інформація про назву курсу; відображається його код, нещодавні дописи, короткі нагадування та поле для створення новин чи дописів.

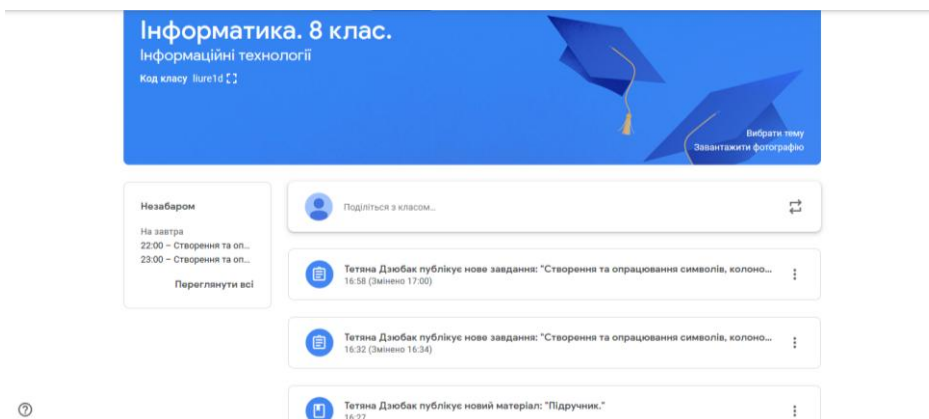


Рис. 2. Вкладка «Потік»

Зауважимо, що у вкладці «Завдання» вчитель може додавати, переглядати, змінювати й видаляти завдання, які учні повинні виконати (рис. 3). Перевагою сервісу є те, що існують різні типи завдань. Отже, педагог може створити завдання, завдання з тестом; запитання, додати навчальні матеріали. Крім того, можна використати вже наявний допис для створення нових завдань (рис. 4).

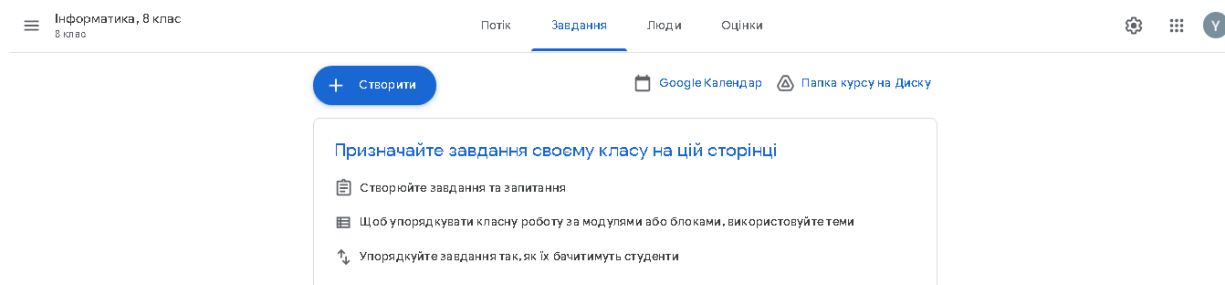


Рис. 3. Вкладка «Завдання»

Хочемо звернути вашу увагу на той факт, що в цьому розділі («Завдання») доступна можливість переходу на папку курсу на Google-диску, відкрити календар із запланованими заняттями та із термінами виконання завдань.

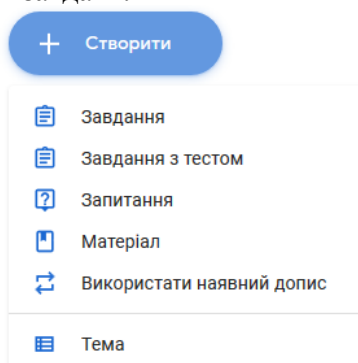


Рис. 4. Можливі типи завдань

Якщо учитель хоче переглянути учнів, котрі приєдналися до курсу, потрібно відкрити вкладку «Люди» (рис 5). Зазначимо, що Google Classroom надає можливість переглядати інформацію про здобувача знань (статус виконання завдання, оцінки тощо) і надсилати їм повідомлення. На нашу думку, така функція значно підвищує рівень комунікації між учнем та вчителем. Крім того, у цій вкладці можна додавати нових учнів курсу.

Потрібно зазначити, що існує два способи приєднання до курсу: перший – за посиланням у запрошенні, яке педагог надсилає на електронну пошту учня, а другий – за допомогою коду класу, котрий здобувач знань самостійно вводить на головній сторінці сервісу.

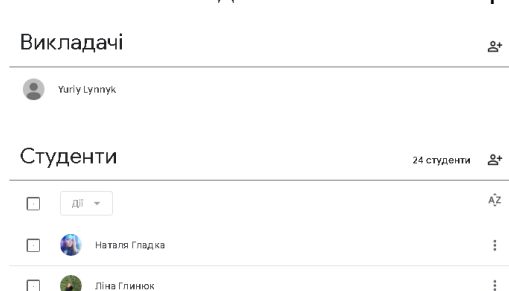


Рис. 5. Вкладка «Люди»

Зауважимо, що, хоча інтерфейс сервісу є досить інтуїтивним, під час першого використання з'являються підказки, які знайомлять користувачів з основними функціями Google Classroom. Отже, можемо підсумувати, що в користувачів не виникатимуть складнощі щодо роботи з цим сервісом.

Аби наочно продемонструвати можливості Google Classroom, створимо урок для 8 класу на тему «Створення та опрацювання символів, колонок і списків», використовуючи засоби цього сервісу.

Зазначимо, що консультанти компанії Google, пропонують схему роботи викладача та учня (студента, слухача) у Google Classroom, згідно з якою робота над завданнями включає три кроки:

1. викладач створює завдання або опитування;
2. здобувач знань здає роботу;
3. педагог оцінює роботу [1].

Вважаємо за доцільне скористатися цією ж схемою для побудови нашого уроку.

Передусім, додамо матеріали, за якими учні можуть вивчити цю тему. Для цього існує декілька можливостей. На вкладці «Потік» наявна форма, яка дає змогу ділитись із класом різними повідомленнями. Учителю може додати потрібний матеріал сюди. Проте, на нашу думку, доцільніше використовувати функції «Додати матеріали» у вкладці «Завдання». Адже так система автоматично розпізнає додане повідомлення як матеріал курсу, що, беззаперечно, може знадобитись у майбутньому. Крім того, це полегшує процес пошуку необхідних матеріалів для здобувачів знань.

На рис. 6 ми бачимо вікно, яке уможлиблює додавання матеріалів курсу. У ньому потрібно ввести назву, опис, тему та безпосередньо прикріпити матеріал. Для додавання матеріалів маємо декілька можливостей, а саме: завантажити файл, додати файл із Google-диску, додати посилання на відеоматеріали чи посилання на ресурси інтернету.

Зокрема, ми завантажили розділ підручника з інформатики для того, щоб учні могли опрацювати його зміст та вивчити нову тему.

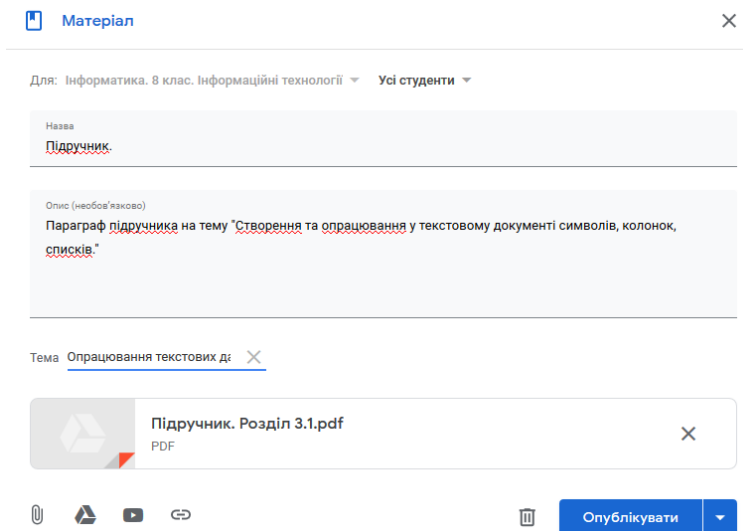


Рис. 6. Додавання нового матеріалу

Зауважимо, що в ході прикріплення нових файлів, вони автоматично завантажуються в папку курсу на Google-диску. До цієї папки мають доступ усі учні та вчитель (рис. 7)

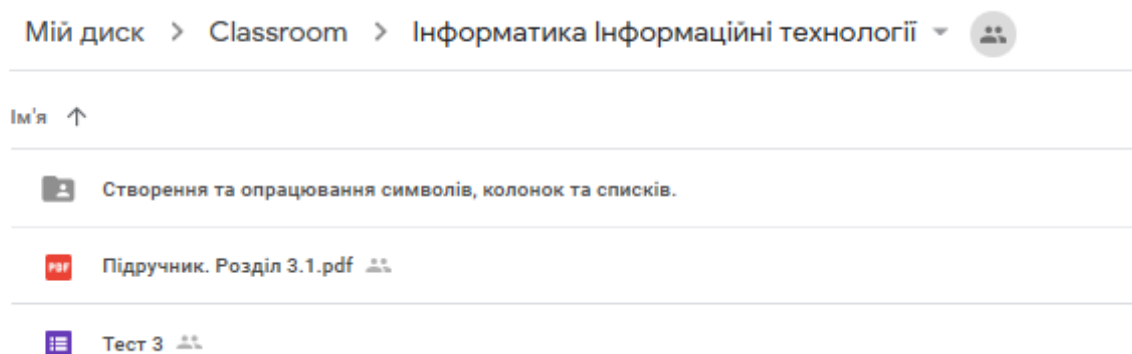


Рис. 7. Папка класу на Google-диску

Хочемо звернути вашу увагу, що аналогічним способом створюються й завдання. Однак існує декілька особливостей. Так, замість опису, з'являється поле «Вказівки». Головною властивістю та перевагою створення завдань є можливість указувати кількість максимальних балів за його виконання й термін, до якого воно має бути виконане (рис. 8). Потрібно звернути увагу, що біля завантаженого завдання наявна опція, в якій можна обирати те, чи учні можуть лише переглядати, а чи також і редагувати зміст укладеного файлу. Щодо іншої опції, то вона важлива, якщо вчитель хоче організувати групову роботу над завданням чи проєктом. Якщо педагог обирає цю функцію, то здобувачі знань мають змогу вносити будь-які правки в документ на Google-диску.

Створюючи завдання для нашого уроку, ми поставили завдання учням прочитати й вивчити розділ вищевказаного підручника. Крім того, встановлено фіксований термін здавання завдання – дедлайн. Щодо оцінювання, то передбачено, що це завдання діти виконують без оцінки, оскільки практично неможливо простежити самостійність його виконання без якихось додаткових завдань.

Рис. 8. Створення завдання

Із метою організації додаткового контролю за виконанням завдання здобувачами освіти є можливість створити тест, ціль якого – оцінка отриманих знань учнів. Для цього можемо скористатись опцією «Завдання з тестом» у вкладці «Завдання». Під час обрання цієї опції сервіс Google Classroom автоматично створює Google-форму, у якій учитель має змогу створити тест. Як і під час формування звичайного завдання, педагог може зазначити максимальну кількість балів за тест і час, до якого його потрібно пройти.

Після виконання тесту учні відразу отримують оцінку та мають можливість проаналізувати власні помилки.

Ми створили тест на тему «Створення та опрацювання символів, колонок і списків», у якому були завдання з обранням правильної відповіді, завдання з множинною відповіддю й завдання для встановлення послідовності дій. Максимальна кількість балів за тест – 12, згідно з системою оцінювання у школі (рис. 9).

На особливу увагу заслуговує той факт, що сервіс самостійно перевіряє відповіді учнів і рахує кількість набраних балів (відповідно до схеми, котру задав учитель, створюючи тест). Проте педагог має право й можливість вручну змінити кількість балів.

Після виконання завдання учнями, учитель повинен перевірити їх та поставити оцінку. Для цього потрібно перейти в розділ «На перевірку» в бічному меню.

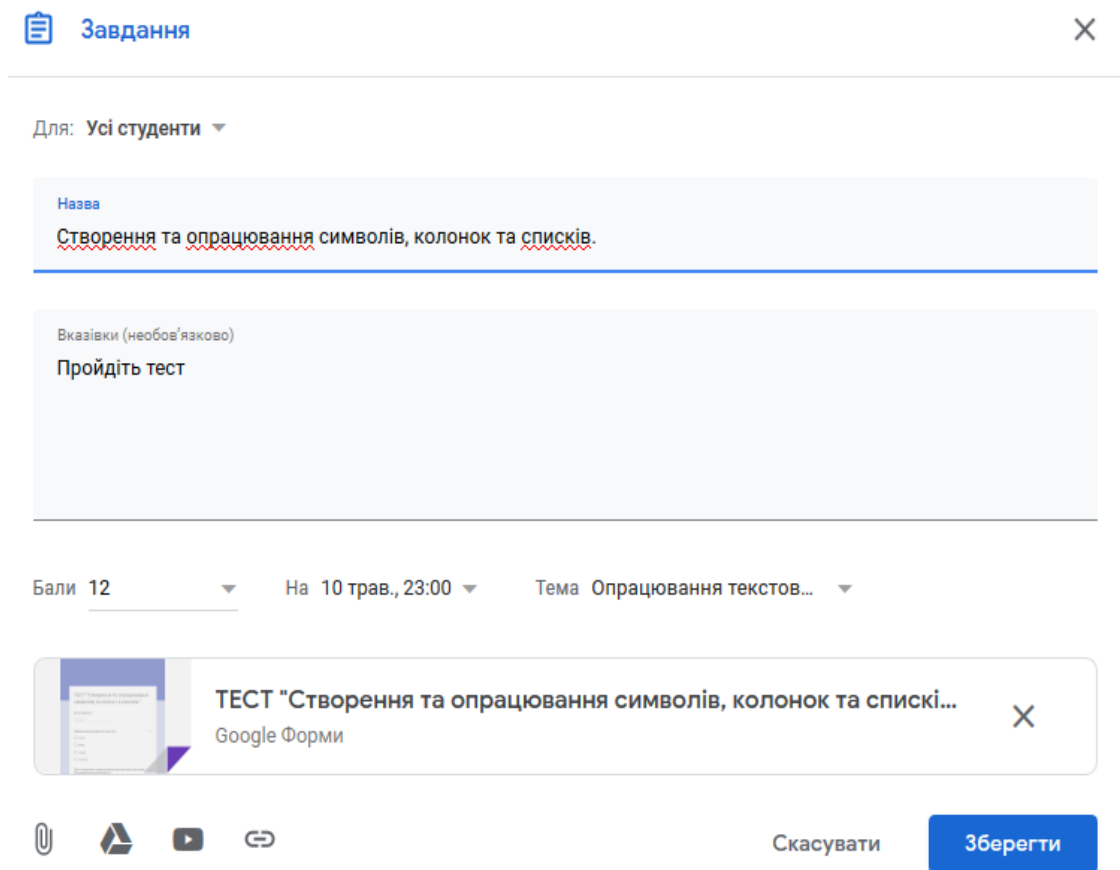
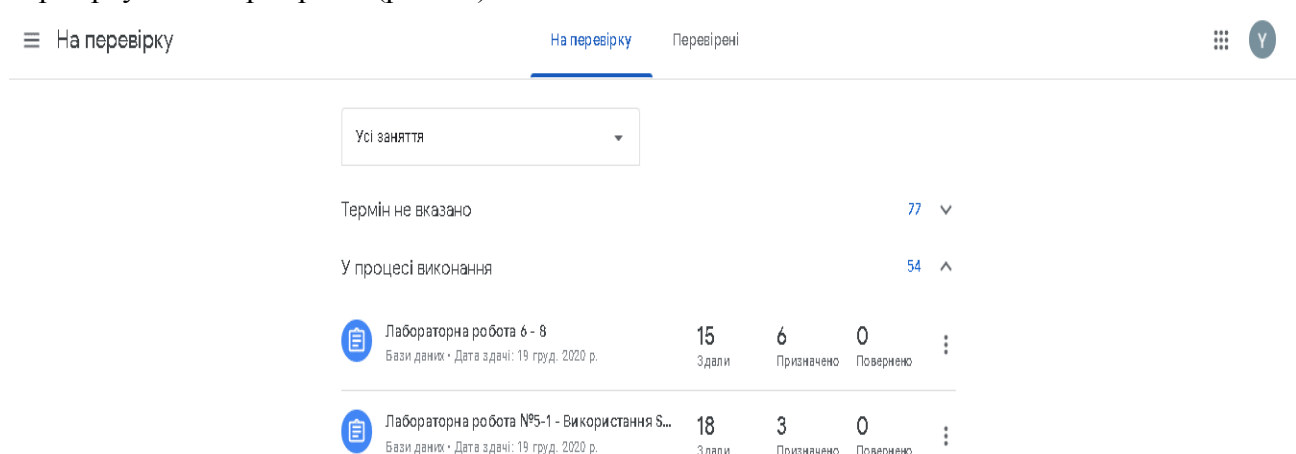


Рис. 9. Створення завдання з тестом

Саме тут педагог може прослідкувати процес виконання завдань учнями й переглядати завдання, котрі вже були оцінені, а які – ні. Розділ складається з двох підрозділів – «На перевірку» та «Перевірені» (рис. 10).



На перевірку		Перевірені	
Усі заняття			
Термін не вказано	77	▼	
У процесі виконання	54	▲	
Лабораторна робота 6 - 8 Бази даних · Дата здачі: 19 груд. 2020 р.	15 Здали	6 Призначено	0 Повернено
Лабораторна робота №5-1 - Використання S... Бази даних · Дата здачі: 19 груд. 2020 р.	18 Здали	3 Призначено	0 Повернено

Рис. 10. Моніторинг виконання завдань учнями

Натиснувши на завдання, учитель може перевірити його, поставити учням оцінки й надіслати власні коментарі щодо виконання цього завдання (рис. 11). Для цього, педагог повинен виставити обраний бал і натиснути на кнопку «Повернути». Учень зможе побачити результати своєї роботи.

☰

Інформатика. 8 клас.
Інформаційні технології

Інструкції

Робота учня

Повернути

✉

12 балів

Усі студенти	
Сортувати за статусом	
☐ Оцінено	
☐ Яна Спориш "Оскільки завдання виконан..."	7 Виконано невчасно
☐ Аа Ab	10

Створення та опрацювання символів, колонок та списків.

0
Здали

0
Призначено

2
Оцінено

ТЕСТ "Створення та опрацювання символів, колонок та списків."

Google Форми

Усі

Яна Спориш
Оцінено

Аа Ab
Оцінено

Рис. 11. Оцінювання завдання вчителем

У нашому випадку очевидно, що один зі здобувачів освіти успішно впорався із виконанням завдання, а інший – виконав його невчасно. Тому, оцінюючи завдання другого учня, ми зняли один бал і повідомили йому про це, повертаючи завдання (рис. 12).

Повернути роботу 1 студенту?

Студент отримає сповіщення та зможе переглянути поставлену оцінку.



Яна Спориш

7/12

Приватний коментар

Оскільки завдання виконане пізніше, знімаю один бал

СКАСУВАТИ **ПОВЕРНУТИ**

Рис. 12. Надсилання оцінки та коментаря учню

Учень може переглянути результат, обравши завдання, яке цікавить його. Справа – бали, які отримав учень, а знизу – коментар, залишений учителем щодо виконання завдання (рис. 13).

Крім того, результати оцінювання заносять до журналу (рис. 14), який доступний на вкладці «Оцінки». Для кожного навчального предмета створюється окремий журнал. Доступ до журналу має лише педагог та адміністратор курсу.

Інформатика. 8 клас.
Інформаційні технології

Дата задачі: 10 трав., 23:00

Створення та опрацювання символів, колонок та списків.

Тетяна Дзюбак 9 трав. (Змінено 12:00) Додати коментар до курсу

Пройдіть тест

ТЕСТ "Створення та опрацювання символів, колонок та списків."
Google Форми

Ваша робота Оцінено

Файли, які ви додаєте або створюєте, може переглядати й редагувати викладач

Позначте завдання як виконане або долучіть роботу, щоб здати

Додати + Створити НАДІСЛАТИ ПОВТОРНО

Приватні коментарі

Тетяна Дзюбак 10:57

Оскільки завдання виконане пізніше, знімаю один бал

Рис. 13. Результати, які отримує учень

Щодо учнів і батьків, то, як зазначено вище, вони мають можливість переглядати оцінку, виставлену за кожне завдання (рис. 13). Також учитель має можливість експортувати всі оцінки курсу до таблиці.

	Потік	Завдання	Люди	Оцінки				
за прізвищем	19 груд. 2... Лаборато рна...	16 груд. 2... МКР 2 з 15	19 груд. 2... Лаборато рна...	9 груд. 20... МКР 1 з 15	19 груд. 2... Лаборато рна...	19 груд. 2... Лаборато рна...	19 груд. 2... Лаборато рна...	19 груд. 2... Лаборато рна...
цінка курсу	Н/Д	9,21	Н/Д	8,38	Н/Д	Н/Д	Н/Д	Н/Д
пюк	Здано	13	Здано	11,5	Здано	Здано	Здано	Здано
рпюк	Немає	0 Виконано нев...	Здано	0 Виконано нев...	Здано	Здано	Здано	Здано

Рис. 14. Результати, які отримує учень

Підсумовуючи сказане вище, можемо зробити висновок, що сервіс Google Classroom:

- допомагає розмістити й систематизувати всі навчальні матеріали в одному місці;
- максимально просто та швидко може надавати доступ для роботи із курсом як учням, так і вчителям;
- дає можливість інтегрувати в платформу інші сервіси Google;
- поряд із можливостями розміщення матеріалу має засоби контролю;
- наявні вбудовані можливості комунікації між учителем та учнем;
- доступ до перегляду успішності учня мають і діти, і батьки.

Отже, ми продемонстрували, що за допомогою сервісу Google Classroom у вчителя з'являється можливість створювати цікаві та динамічні уроки. Очевидно, що такий досвід може бути застосований не лише на уроках інформатики. Описаний нами вище алгоритм можна використовувати в процесі підготовки й інших занять як у закладах загальної середньої освіти, так і в коледжах і закладах вищої освіти.

References

1. Averianova, N. 2018. "Stvorennia dystantsiinoho kursu za dopomohoiu servisu Google Klas: Metodychni rekomendatsii". URL: www.kdket.net.ua/files/Google%20%D0%9A%D0%BB%D0%B0%D1%81.pdf.

2. Vakaliuk, T. 2017. "Osnovni kharakterystyky khmaro oriientovanoho navchalnoho seredovyscha dlia pidhotovky bakalavriv informatyky". *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 2: Kompiuterno-oriientovani systemy navchannia* 19: 154–157.
3. Dron, V. 2017. "Google-servisy v navchalnii diialnosti vykladachiv: metodychni rekomendatsii". *Ekonomika v shkolakh Ukrainy* 4: 2–7.
4. Zhuleho A., Aliksieieva, H., Antonenko, O. 2020. "Vykorystannia platformy GOOGLE CLASSROOM pid chas karantynu dlia vyvchennia predmetu fizyky ta informatyky u shkoli". *Molod u sviti suchasnykh tekhnolohii za tematykoii: Vykorystannia informatsiinykh ta komunikatsiinykh tekhnolohii v suchasnomu tsyfrovomu suspilstvi*. Kherson: Vyshemyrskyi V. S., 65–67.
5. Morze N., Spivak S. 2017. "Formuvannia suchasnoho khmarooriientovanoho personalizovanoho osvithnoho seredovyscha vrakhovuiuchy ikt-kompetentnist uchashnykh navchalnoho protsesu". *Vidkryte osvithnie e-seredovysche suchasnoho universytetu* 3: 78–84, URL: <http://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/92>
6. Ostapchuk N., Poliukhovych, N. 2020. "Vykorystannia GOOGLE CLASSROOM dlia orhanizatsii urokiv informatyky: struktura virtualnoho klasu". *New pedagogical thought* 101(1): 27–32.
7. Sokol I., Stadnychenko, K. 2020. "Osoblyvosti vykladannia informatyky v umovakh dystantsiinoho i zmishanoho navchannia. Osnovni oriientyry rozvytku systemy osvity Zaporizkoi oblasti v konteksti realizatsii Kontseptsii «Nova ukrainska shkola» v umovakh ochnoi, dystantsiinoi ta zmishanoi osvity u 2020/2021 navchalnomu rotsi: metod. rekomendatsii : u 3-kh ch." *Ch. I. Naukovo-metodychne zabezpechennia diialnosti zakladiv osvity*. URL: https://drive.google.com/file/d/1yFCQdZ9_N8FSueHbE9itsdh77644fWf1
8. Pavlichenko, Tetiana. 2020. "Chotyry servisy, yaki dopomozhut orhanizuvaty dystantsiine navchannia". URL: <https://nus.org.ua/articles/chotyry-servisy-yaki-dopomozhut-organizuvaty-dystantsijne-navchannya/>

Лынык Юрий. Использование платформы Google Classroom для организации урока информатики.

В статье исследуются особенности разработки и организации урока информатики в школе средствами платформы Google Classroom. Констатируется, что среда объединяет в себе такие сервисы как Google Drive, Google Docs, Sheets, Slides, Gmail и Google Calendar. Выделяются основные разделы сервиса Google Classroom: «Лента», «Задания» «Пользователи» и «Оценки». Обосновывается, что раздел «Лента» – это основной блок курса, в котором дублируется информация о названии курса, отражается код курса, недавние сообщения, короткие напоминания и поле для создания новостей и сообщений. Раздел «Задания» предназначен для создания, просмотра, редактирования и удаления учебных материалов, с которыми работают ученики. Преимуществом сервиса является то, что учитель может использовать различные типы учебных материалов: задания, задания с тестом, вопрос, учебные материалы. Кроме того, можно использовать уже имеющийся материал для создания новых задач. Раздел «Люди» предоставляет возможность просматривать информацию об ученике (статус выполнения задания, оценки и т. д.), отправлять им сообщения. Эта функция значительно повышает уровень коммуникации между учеником и учителем. Кроме того, в данной вкладке можно добавлять новых учеников курса. Существует два способа присоединения к курсу. Первый – по ссылке в приглашении, которое учитель направляет на электронную почту ученика, а второй – при помощи кода класса, ученик самостоятельно вводит на главной странице сервиса. Раздел «Оценки» доступен только в аккаунте преподавателя. Он позволяет быстро и в удобном формате просматривать выставленные баллы. Пошагово описывается и иллюстрируется процесс создания урока информатики. Констатируется, что рекомендации, представленные в статье, могут применяться в процессе подготовки не только урока информатики, но и других предметов как в учреждениях общего среднего образования, так и в колледжах и учреждениях высшего образования.

Ключевые слова: Google Classroom, информатика, сервисы Google, облачные технологии, дистанционное обучение.

Lynnyk Yuriy. The Usage of the Google Classroom Platform in IT Lessons Organisation. In the article the peculiarities of school IT lessons elaboration and organization using the Google Classroom platform have been analysed. It has been defined that this platform combines such services as Drive, Google Docs, Sheets, Slides, Gmail and Google Calendar. The main sections of the Google Classroom service have been identified, namely, «Stream», «Classwork», «People» and «Grades». It has been proved that the «Stream» is the main part of the course, in which the information about the course name is given, the course code (id, latest comments, short reminders and the field to create news or comments are shown. The main targets of the section «Classwork» are to create, view, edit and delete assignments which school students have to do. The advantage of this service is the opportunity for the teacher to use different types of teaching materials, namely tasks, tasks with the test, questions, teaching materials. Besides, the existing post may be used to create new tasks. The section «People» enables to view the information about students (the status of the task, grades, etc.), to send them messages. This function contributes to the teacher – student interaction. Besides, in this tab it is possible to add new students to the course. There are two ways to join the course. The first one is to use the link in the invitation sent to the students' e-mails by the teacher, the second one is to use the id of the classroom which is entered by the student on the main page of the service. The «Grades» section is available only in teachers' accounts. It provides a quick and easy format to view students' grades for the tasks assigned. Every step in the IT lesson organization and creation has been described and shown. It has been grounded that the recommendations provided in the article may be used not only to organize IT lessons, but also for lessons in other subjects in basic secondary schools, as well as in colleges and other higher educational institutions.

Key words: Google Classroom, IT, Google Services, cloud technologies, distance learning.

DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2020-13-17>
 УДК 811.112.2'373.7

Марія Лозицька

ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНО МАРКОВАНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ ІЗ МАСКУЛІННИМИ АНТРОПОМЕТРИЧНИМИ КОМПОНЕНТАМИ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

У статті розглянуто особливості гендерно маркованих фразеологізмів із маскулінним антропометричним компонентом. Мета роботи – розкриття специфічних рис гендерно маркованих фразеологізмів, у компонентному складі яких міститься антропометричний компонент на позначення чоловіка. Мета зумовлює виконання завдань, що націлені на дослідження основних напрямів гендерних досліджень у фразеології й аналіз особливостей маскулінних антропометризмів із загальним значенням «особа чоловічої статі» в компонентному складі гендерно маркованих фразеологізмів. Завдяки методу компонентного аналізу виокремлено фразеологічні одиниці з такими антропометричними компонентами: *Kerl*, *Bube*, *Junge*, *Bursche*, *Knabe*, *Herr*, *Tyr*. Аналіз словникових дефініцій дав підставу визначити семантичне значення фразеологізмів із цими компонентами, а застосування методів кореляції мовних і позамовних явищ та лінгвокультурного аналізу сприяло виявленню взаємозалежності соціальної сфери носіїв мови із семантикою досліджуваних мовних елементів та їх здатністю відображати культурно зумовлені погляди німецького народу на чоловічу стать. Установлено, що компонент *Bube* називає зазвичай осіб чоловічої статі, але може вказувати й на жінку або взагалі втрачати семантичну гендерну ознаку. Компонент *Kerl* указує лише на особу чоловічої статі. Фразеологізми з *Junge* у своєму складі є синонімічними до фразеологічних одиниць із компонентом *Kerl* та характеризують чоловічу стать, можуть позначати професію чи рід занять або навіть семантизувати нетрадиційну сексуальну орієнтацію. Фразеологізми з компонентом *Knabe* характеризують чоловіка з огляду на вік, але можуть слугувати звертанням до нього. Антропометричний компонент *Herr* має найбільший фразеотворчий потенціал, передає здатність тримати ситуацію під контролем, семантизує владу чи її відсутність, а також професію або рід занять. Окрім того, ФО з компонентом *Herr* вживаються для оцінки особи чоловічої статі. За умови негативної характеристики *Herr* набуває іронічного змісту з огляду на первинну семантику цього компонента (пан, повелитель). Фразеологізми з *Tyr* позначають особу чоловічої статі або особу загалом.

Ключові слова: фразеологія, гендер, гендерно маркований фразеологізм, антропометричний компонент, маскулінність.

Вступ. У лінгвістичних дослідженнях останніх років чільне місце займає використання антропоцентричного принципу, зріс науковий інтерес щодо мовних одиниць, котрі слугують для позначення людини. А оскільки людина являє собою дві статі – чоловічу та жіночу, – то виникає необхідність урахування серед усіх її антропоморфних параметрів, які відображаються в мові, також і гендерних ознак [6]. Що ж стосується фразеологізмів, то їхньою загальною рисою є те, що вони володіють антропометричною природою, оскільки характеристика об'єкта дійсності, котрий позначається фразеологічними одиницями, завжди співвідноситься з властивостями людини. Тому «більшість фразеологізмів зосереджена на характеристиці особи, на подіях, пов'язаних із національним виявленням цих властивостей у поведінці, у ментальності, почуттях, соціальному стані тощо» [13, с. 122], що, власне, і зумовлює *актуальність дослідження* антропометричних компонентів у складі гендерно маркованих фразеологізмів.

Кожна лінгвокультура володіє своїм набором антропометричних лексем, за допомогою яких здійснюється позначення осіб різних статей, хоча, певна річ, існує низка одиниць, які тією чи іншою мірою притаманні всім мовам: передусім, це власне поняття «чоловік» / «жінка». Ці одиниці можна охарактеризувати як базові. Вони називають осіб та є в кожній мові, бо відображають традиційний суспільний устрій. **Мета** цієї наукової розвідки – розкриття специфічних рис гендерно маркованих фразеологізмів із маскулінним антропометричним компонентом у німецькій мові. Це передбачає виконання таких **завдань**: розглянути основні напрями гендерних досліджень у фразеології, проаналізувати особливості маскулінних антропометризмів із загальним значенням «особа чоловічої статі» у компонентному складі гендерно маркованих фразеологізмів.

Основна частина робіт стосується дослідження гендеру у фразеології, аналізують відображення гендерних стереотипів у фразеологічних одиницях (ФО) на матеріалі різних мов: української – І. Гапеева [4], Н. Тернова [15]; англійської – Г. Висоцька [17], Н. Павленко [11],

порівняльна характеристика з опорою на декілька мов – О. Пономарьова [12]. Мова та культура є двома ідентифікаційними характеристиками етносу. А фразеологізми виступають як знаки культурної ідентичності, що характерні для всіх мов. Фразеологічний склад мови – це той пласт лексики, у якому лінгвокультурна спільнота визначає свою національну самобутність. У будь-якій мові вони мають свої особливі форми вираження. Саме фразеологізми найвиразніше розкривають характер етнічної спільноти, відображують культурну ідентичність його представників. ФО як «знаки мови», культури виражають та утворюють культурну самосвідомість етносів, формують фразеологічну картину світу [14]. З огляду на це зростає інтерес науковців до лінгвокультурної специфіки гендерно маркованих фразеологізмів [3; 7; 18], оскільки саме у фразеологізмах, що містять у компонентному складі (структурний принцип) чи дефініції (семантичний принцип) компоненти на позначення статі, виявляється мовна репрезентація культурного виміру «маскулінність/фемінінність» [18]. Виокремлюючи групи фразеологізмів з гендерно маркованим планом вираження, спираючись на головний статево забарвлений компонент, І. Зикова [19] виділяє фразеологізми із антропометризмами, оскільки найменування осіб мають яскраве гендерне маркування, що дає змогу співвіднести їх із чоловіком чи жінкою. Фактично, антропометричні компоненти є експлікаторами маскулінності в гендерно маркованих фразеологізмах [1]. Вони слугують елементами, що визначають національну своєрідність фразеології.

Методи та методики дослідження. У процесі аналізу досліджуваних явищ ми послуговувалися комплексним підходом, який сприяє розв'язанню поставлених завдань. Комплексний підхід характеризується ефективністю, бо поєднує різні методи.

До опису гендерно маркованих фразеологізмів з маскулінним антропометричним компонентом залучено, передусім, принцип антропоцентризму, згідно з яким, головним фактором, що регламентує розвиток і функціонування фразеологічного фонду мови, є людський фактор. Людина (у нашому випадку чоловік) стає точкою відліку в аналізі гендерно маркованих фразеологізмів з антропометричним компонентом.

Методологічні положення й принципи знаходять своє тактичне втілення в методах дослідження. Будь-який метод лінгвістичного дослідження зумовлений метою, завданнями й аналізованим матеріалом лінгвістичного пошуку. У зв'язку з цим, у цій науковій розвідці ми застосовували первинні методи дослідження, що використовуються задля збору інформації, вивчення джерел тощо, та вторинні, які стають у пригоді під час обробки й аналізу отриманих даних. До первинних методів дослідження належать *метод збору і обробки інформації*, що особливо актуальний під час опрацювання теоретичних джерел; *метод лінгвістичного опису й спостереження*, суть якого полягає в інвентаризації та систематизації, класифікації та інтерпретації фактів і явищ. Процес інвентаризації за допомогою описового методу здійснювався шляхом суцільної вибірки з лексикографічних джерел. Джерельною базою дослідження слугували фразеологічні онлайн-словники «Lexikon für Redewendungen», «Online-Lexikon zur diachronen Phraseologie» та «Німецько-український фразеологічний словник» за редакцією В. Гаврися й О. Пророченка. Загалом проаналізовано 73 фразеологічні одиниці, що відповідали критеріям відбору. Критерієм для виокремлення фразеологізмів слугували гендерні структурні маркери, для визначення яких ми послуговувалися структурними методами. Метод *компонентного аналізу* застосовано задля виокремлення саме тих фразеологізмів, що мають у своєму складі маскулінний антропометричний компонент.

Завдяки *аналізу словникових дефініцій*, що дає змогу визначити семну структуру мовних одиниць, нам удалося визначити семантичне значення фразеологізмів із маскулінними антропометричними компонентами. *Метод кореляції мовних і позамовних явищ* застосовано задля виявлення взаємозалежності соціальної сфери носіїв мови із семантичною структурою досліджуваних мовних елементів. Під час обробки й аналізу відібраних фразеологізмів застосовано *лінгвокультурний аналіз*, що розкриває здатність фразеологізмів із маскулінними антропометризмами відображати культурнообумовлені уявлення німецького народу про чоловіка та його роль у суспільстві.

Результати та дискусії. Німецька лінгвокультура володіє унікальними засобами номінації осіб обох статей, які є складовими компонентами гендерно маркованих фразеологізмів, що слугують не лише для ідентифікації осіб, але й для їх характеристики. Антропометричні лексеми із загальним значенням «Mann / Frau» постійно змінювалися, залежно від процесів, що відбувалися в суспільстві. Однак, як стверджує Д. Ньюблінг, ці зміни не однаковою мірою відбувалися в цих лексемах. Так, у середньовіснійнімецькій мові аналогічно утворені композити «junc-herre» – *junger Herr, Edelknabe* та «junc-vrouwe» – *junge Herrin, Edelfräulein* мали однакове значення, указуючи на чоловіка та жінку відповідно. Із часом ці дві лексеми стали мати діаметрально протилежні значення: *Junker* позначає сьогодні представника вищого класу, а *Jungfer* означає сексуально недосвідчену жінку та вживається зневажливо [9]. Така біологізація жінки імплікує, що вона, по-перше, відмовилася від виконання своєї біологічної функції, по-друге, через свій вік уже й не цікава протилежній статі. Учена, зазначає, що в обох випадках жінка оцінюється з погляду чоловіка. Назви ж чоловіків не біологізуються, оскільки чоловік, на відміну від жінки, мислиться у взаємозв'язку із світом, суспільством чи богами. Референтом щодо жінки виступають діти, сім'я та чоловік. Асиметричний розвиток названих вище композит підтверджує цю позицію [9].

До антропометризмів, що традиційно слугують на позначення осіб чоловічої статі та стали компонентами гендерно маркованих фразеологізмів, відносимо такі одиниці: *Kerl, Bube, Junge, Bursche, Knabe, Herr, Typ*.

Bube – хлопчик, слуга (середньовіснійнімецьке *buobe*). У фразеологізмах цей компонент указує на осіб чоловічої статі: *nasser Bube* – дурнуватий, недосвідчений юнак [10]. Компонент *nass* натякає на те, що в нього ще «молоко на губах не висохло». Чимало ФО з цим компонентом стосуються карточних ігор, оскільки *Bube* може означати гральну карту – валета: *einen bösen Buben verhaften* – побити валета більшою картою [10]; *die bösen Buben locken* – підсунути гравцеві в гранд великі карти, щоб спонукати його бити валетом [10]. Окрім того, деякі ФО вказують одночасно на обидві статі: *der böse Bube sein* – особа, що у всьому винна [8].

Компонент *Kerl* означає «чоловік, хлопець», а ФО з цим компонентом називають особу чоловічої статі: *ein hergelaufener Kerl* – зайда, чужинець [5, с. 377]. Уживаються в розмовній мові та характеризують вдачу чоловіка: *ein ausgepichter Kerl* – пройдисвіт [5, с. 377]; *Das ist ein Kerl!* – Оце хлопець! Хоч куди козак! [5, с. 377]; *ein fixer Kerl* – молодець, хлопець хоч куди [5, с. 377]; *ein geriebener (gerissener, durchtriebener) Kerl* – пройдисвіт, бита голова, бувалий хлопець [5, с. 377]; *ein ganzer Kerl* – вправний / сміливий / у повній бойовій готовності чоловік [8]; *ein Kerl wie ein Stück Strumpf* – незграбний, ні на що непридатний чоловік [10]; *verfluchter Kerl* – 1) аморальний чоловік; 2) досвідчений, але безсовісний чоловік; 3) відчайдушний, мужній чоловік; 4) Задирака [10]; *klarer Kerl* – хороший, вправний чоловік [10]; *ein Kerl wie ein Pfund (ein Viertel) Wurst* – неенергійний чоловік [10]. Деякі фразеологізми описують чоловічу зовнішність: *schnatzer Kerl* – молодий чоловік, що гарно виглядає [10].

ФО можуть стосуватися до військової сфери та вказувати на військовослужбовця: *alter Kerl* – солдат, що давно на службі [10]. З огляду на наведені приклади, стає очевидним, що крізь призму цього компонента маємо лише характеристику чоловіка, яка може бути як позитивною, так і негативною.

Оскільки ЛО *Junge* вказує на чоловіків, то й ФО з цим компонентом характеризують чоловічу статі: *ein schwerer Junge* – карний злочинець [5, с. 363]; *ein strammer Junge* – здоровий, міцний хлопець [8]; *gesunder Junge* – прагматик [10]; *fauler Junge* – ненадійний чоловік, зрадник [10]; *diesjähriger Junge* – дурна недосвідчена людина [10]; *dufter Junge* – 1) кмітлива особа чоловічої статі; 2) хитрий злодій; 3) чоловік-новія, якому можна довіряти [10]; *heißer Junge* – підозрюваний [10]. Такі ФО можуть називати професію чи рід занять: *grüner Junge* – 1) учень лісника; 2) поліцейський; 3) недосвідчений зухвалий молодик [10]; *feuchter Junge* – рекрут, новобранець, молодий солдат [10]. У словнику знаходимо ФО, що називає чоловіка нетрадиційної сексуальної орієнтації: *süßer Junge* – гомосексуаліст [10]. Цікаво, що фразеологізм із цим компонентом може називати особу жіночої статі, котра поводить як

хлопчисько, зокрема маленьку дівчинку: *ein halber Junge sein* – *пустувати, поводитися як хлопчисько (вживається стосовно маленьких дівчаток)* [10].

Аналіз словникової дефініції ФО *ein fixer Junge* у різних словниках дав підставу виокремити два аспекти значення: «*молодець*» [5, с. 363]; «*досвідчений чоловік, ділок з переважно обманними намірами*» [10].

Фразеологізми з компонентом *Bursche* утворюють синоніми до ФО з компонентом *Junge*: *schwerer Bursche* – *тяжкий злочинець, неодноразово засуджений* [10]; *ein sauberer (netter) Bursche* – *нічого собі молодчик!* [5, с. 132]; *ein starker Bursche (ein Baum von einem Burschen)* – *здоровенний парубійко* [5, с. 132]; *alter Bursche* – *друга* [5, с. 131]; *trockener Bursche* – 1) *чоловік з вродженою кмітливостю*; 2) *Флегматик* [10]. ФО з цим компонентом можуть означати не особу, а предмет чи елементи озброєння: *dicker Bursche* – *важка бойова броньована машина* [10]; *hartnäckiger Bursche* – *зуб, який може бути видалений оперативно* [10]. Можуть імплікувати рід діяльності: *bemooster Bursche* – *студент старшого курсу* [10], а також нейтралізувати гендерний аспект у семантиці: *Bursche von der anderen Feldpostnummer* – *воєнний супротивний* [10].

ФО з компонентом *Knabe* семантизують чоловіка з огляду на його вік: *betagter Knabe* – *старший чоловік* [10]; *ein reifer Knabe* – *старий подружній чоловік* [10]; *ein halbwüchsiger Knabe* – *підліток* [5, с. 388]; *nasser Knabe* – 1) *недосвідчений молодий чоловік, який вдає із себе дорослого* 2) *пияк* [10]. До вікової характеристики чоловіка може додаватися оцінка чи риса, якою він вирізняється: *kesser Knabe* – *старий чуттєвий чоловік* [10]; *ein komischer Knabe* – *дивак* [5, с. 388]; *besonders weiser Knabe* – *всезнайка* [10]; *bedienter Knabe* – *хороший, кмітливий, надійний одноліток підлітка* [10]; *munterer Knabe* – *шибеник* [10]. ФО з компонентом *Knabe* може слугувати звертанням до особи чоловічої статі: *ein alter Knabe* – *старий, старина* [5, с. 388] та навіть називати особу жіночої статі: *weiblicher Knabe* – *дівчина в чоловічому вбранні* [10].

Herr – чоловік, пан, уживається під час звертання до особи чоловічої статі. *Herr* походить від *her*, що мало значення «високий» та позначало особу, вищу за рангом, яка має владу наказувати, повелівати. Слово також співвідносилось з божественною владою (*Herrgott*). Перенесення значення лише на чоловічу статтю є наслідком німецьких патріархальних традицій. У широкому сенсі поняття почало згодом застосовуватися стосовно до господаря в домі. У нинішньому значенні у якості ввічливого звертання до чоловіка слово почало застосовуватися лише з XVII ст. Здатність тримати ситуацію під контролем, володіти нею передається за допомогою ФО з компонентом *Herr*, дає підставу зробити висновок про те, що чоловік трактується як володар: *einer Sache Herr werden* – *отримати контроль над чимось, подолати труднощі* [8]; *der Herr seiner Gefühle sein* – *тримати почуття під контролем* [8]; *der Herr im Haus / Hause sein* – *бути господарем в домі, здійснювати владу* [5, с. 325].

Подібні ФО, але із заперечною часткою вказують на втрату влади та впливу особи: *nicht mehr der Herr im eigenen Haus sein* – *бути позбавленим влади* [5, с. 42]; *nicht mehr Herr seiner selbst sein* – *діяти нерозсудливо* [8]; *nicht mehr Herr seiner Sinne sein* – *бути розгубленим* [5, с. 325]; *nicht mehr Herr seines Kopfes sein* – *несповна розуму* [5, с. 325].

Компонент *Herr* слугує для утворення ФО, що вказують на професію чи рід занять, що виконує чоловік: *die Herren von Ar und Halm* – *хлібороби* [5, с. 44]; *Herr Justiz* – *нібито ввічливе звертання до працівника суду* [10]; *Herr in Schwarz* – *третейський суддя* [10]. В останньому прикладі чорний колір указує на традиційне вбрання третейського судді. Важлива роль батька як особи, яка стоїть на чолі родини утілюється у ФО *mein alter Herr* – *батько* [10]. Чоловіка, котрий все забороняє своїй дружині, влучно семантизує ФО *Herr und Verbieter* [10]. Цей фразеологізм є модифікацією застарілого звертання до одруженого чоловіка – *mein Herr und Gebieter* [8]. Окрім того, ФО з компонентом *Herr* можуть вживатися для оцінки особи чоловічої статі. При цьому, якщо ця характеристика є негативною, *Herr* набуває іронічного змісту з огляду на первинну семантику цього компонента (пан, повелитель): *fester Herr* – *майбутній наречений* [10]; *später Herr* – *старий холостяк* [10]; *Herr von und zu* – *фантазер, особа, що гне курпу* [10]; *möblierter Herr* – *мешканець умебльованої кімнати* [10]; *Herr von Habenichts* – *збіднілий чоловік з благородними манерами* [10]; *Herr Arschloch persönlich* – *неприємний чоловік* [10].

Як бачимо, компонент *Herr*, що є типовим звертанням до чоловіка, утілює у ФО чоловічу владу, домінування, а із заперечним елементом – відсутність чи втрату цього домінування над ситуацією та самим собою; може називати чоловіків за родом їхньої діяльності чи характеризувати їх загалом.

Компонент *Typ* семантизує молодого чоловіка, що вирізняється певними рисами. Слово належить до розмовної мови та володіє великим потенціалом у творенні ФО. Такі фразеологізми позначають особу чоловічої статі або особу загалом: *ein mieser Typ / eine miese Type* – несимпатична / безхарактерна / підла людина [8]; *ein kaputter Typ / eine kaputte Type sein* – асоціальний, душевно хворий [8]; *eine schräge Type / ein schräger Typ sein* – капризна / підозріла людина [8]; *drollige Type* – веселун [10]; *billige Type* – дешевий тип, дешева людина [10]. ФО такого плану може виражати ставлення до особи: *jemandes Typ sein* – подобатися кому-небудь [8].

Висновки. Отже, гендерно марковані фразеологізми з «чоловічими» антропонімами вказують переважно на чоловіка за такими основними критеріями, як характеристика особи, ситуація чи процес, професія або рід занять, влада та домінування чи їх відсутність, звертання до особи чоловічої статі. Відзначимо, що саме компонент *Herr* є найбільш продуктивним у процесі творення фразеологічних одиниць. Неочікувано, що чоловічі антропометризми лише двічі вказують на жінку та один раз – на всі статі, на відміну від компонента *Mann*, що може співвідноситись із людиною загалом. Усі інші антропоніми, хоч і імплікують загальне значення «чоловік», мають однозначну гендерну векторність, що вказує лише на особу чоловічої статі. Перспективним убачаємо дослідження фемінінних антропометризмів, що є компонентами гендерно маркованих фразеологічних одиниць.

References

1. Bylytsya, Ulyana. 2015. "Henderna relevantnist komparatyvnykh frazeolohichnykh nominatsiy lyudyny v anhlomovniy kartyni svitu". *Prykarpatskyi visnyk NTSh. Slovo* 2(30): 158–167.
2. Dikunova, O. A., ed. 2017. *Linhvokulturolohiya yak intehrovana haluz movoznavstva: naukovy-dopomizhnyy bibliografichnyy pokazhchyk*. Kryvyi Rih: Biblioteka Kryvorizkoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu.
3. Fedina, Olena. 2020. "Frazeeosemantychne pole kontseptu lyudyna v rosiys'kiy movi: funktsionalno-prahmatychnyy aspekt". PhD abstract, Dnipro.
4. Hapyeyeva, Iryna. 2019. "Genderni komponenty ta zasoby stereotypizatsiyi v ukrayinskiy frazeolohiyi". *Aktualni pytannya humanitarnykh nauk* 24 (1): 61–65.
5. Havrys, Vasyl and Prorochenko Oleksandr, ed. 1981. *Nimetsko-ukrayinskyi frazeolohichnyi slovnyk*. Kyiv: Radyanska shkola.
6. Kirilina, A. 2003. "Vozmozhnosti gendernogo pokhoda v antropoorientirovannom izuchenii yazyka i kommunikatsii". Accessed December 8, 2020. URL: <http://www.gender-ryazan.ru/school/>.
7. Lebedenko, Yu. M. 2017. "Linhvokulturolohični osoblyvosti henderno markovanykh FO". *STUDIA SLOBOZHANICA. Visnyk vystavkovo-muzeynoho tsentru* 3. (Materialy mizhnarodnoyi naukovy-metodychnoyi konferentsiyi „Slobozhanskyi humanitariy – 2017“ 3 bereznya 2017 r.). Kharkiv: FOP Tarasenko, 235–242.
8. Lexikon für Redewendungen. Accessed December 8, 2020. URL: <https://www.redensarten-index.de/suche.php>.
9. Nübling, Damaris. 2015. *Von der ‚Jungfrau‘ zur ‚Magd‘, vom ‚Mädchen‘ zur ‚Prostituierten‘: Die Pejorisation der Frauenbezeichnungen als Zerrspiegel der Kultur und als Effekt männlicher Galanterie?* Accessed December 8, 2020. URL: <https://www.germanistik.uni-mainz.de/files/2015/03/Nubling-2011-Pejorisation-Frauenbezeichnungen.pdf> (дата звернення: 24.06.2020).
10. *Online-Lexikon zur diachronen Phraseologie*. Accessed December 8, 2020. URL: <https://www.oldphras.net/web/> (дата звернення: 24.06.2020).
11. Pavlenko, Nataliya. 2016. "Gender v strukture i semantike angliyskikh frazeologizmov-nominatsiy cheloveka po kharakteru mezhlichnostnykh otnosheniy". *Applied Linguistics: Scientific Journal*. U.K.: Oxford University Press Issue2(5), Vol. 37: 1297–1303.
12. Ponomarova, O. I. 2018. "Gendernyy aspekt funktsionuvannya naymenuvan osib za rodом zanyat u frazeolohiyi ukrayinskoyi, anhliyskoyi ta nimetskoyi mov". *Naukovyy chasopys NPU im. N. P. Drahomanova. Seriya 9. Suchasni tendentsiyi rozvytku mov*, Vyp. 16: 184–194.
13. Rozhon, Valentyna. "Frazeeolohichni zasoby nominatsiyi lyudyny u skhidnopodilskykh hovirkakh". *Movoznavchyy visnyk. Zbirnyk naukovykh prats* 12–13: 122–125. Accessed December 8, 2020. URL: <http://surl.li/dpxs>.
14. Sadovey, Mikhaela and Byalyk Vasyl. 2019. "Frazeeolohichna kartynu svitu vs. movna kartyna svitu v suchasniy linhvistytsi". *Naukovi zapysky Tsentralnoukrayinskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seriya: Filolohichni nauky*. Vyp. 175: 112–115.

15. Ternova, Nataliya. 2014. "Reprezentatsiya hendernykh stereotypiv u "Frazеологічному словnyku skhidnoslobozhanskykh i stepovykh hovirok Donbasu". *Linhvistychni doslidzhennya: zb. naukovykh prats KhNPU im. H. S. Skovorody*, Vyp. 38: 59–64.
16. Tikan, Ya. H. and Yarmak D. O. 2017. "Frazеологічні засоби вираження культурної ідентичності представників англійської та української лінгвокультури". *Visnyk NTUU „KPI“. Filolohiya. Pedahohika* 10: 50–53.
17. Vysotska, Nataliya. 2017. "Frazеологічні засоби реалізації hendernykh stereotypiv". *Universitetskaya nauka* 3: 154–155.
18. Zakharova, Ulyana. 2014. "Yazykovaya reprezentatsiya hendernykh smyslov kulturnogo izmereniya „maskulinnost' / femininnost'“ v russkoy i angliyskoy frazeologii". *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* 5: 499–503.
19. Zyкова, Irina. 2003. *Sposoby konstruirovaniya gendera v angliyskoy frazeologii*. M.: Editorial URSS.

Лоцицкая Мария. Особенности гендерно маркированных фразеологизмов с маскулинными антропометрическими компонентами в немецком языке. В статье изучаются особенности гендерно маркированных фразеологизмов с маскулинным антропометрическим компонентом. Цель исследования – раскрытие специфических черт гендерно маркированных фразеологизмов, в компонентном составе которых содержится антропометрический компонент для обозначения мужчины. Цель предопределяет решение задач, которые состоят в исследовании основных направлений гендерных исследований в фразеологии и анализе особенностей маскулинных антропометризов с общим значением «лицо мужского пола» в компонентном составе гендерно маркированных фразеологизмов. Благодаря методу компонентного анализа были выделены фразеологические единицы с такими антропометризмами: *Kerl, Bube, Junge, Bursche, Knabe, Herr, Typ*. Анализ словарных дефиниций позволил определить семантическое значение фразеологизмов с этими антропометрическими компонентами, а применение методов корреляции языковых и внеязыковых явлений и лингвокультурного анализа способствовало выявлению взаимозависимости социальной среды носителей языка с семантикой исследуемых языковых элементов и их способностью отображать культурно обусловленные взгляды немецкого народа на мужской пол. Определяется, что компонент *Bube* называет обычно лиц мужского пола, но может указывать и на женщину или вообще терять гендерное маркирование в семантике. Компонент *Kerl* называет и характеризует исключительно лиц мужского пола. Фразеологизмы с *Junge* в своем составе являются синонимичными к фразеологическим единицам с компонентом *Kerl* и обозначают мужской пол, могут указывать на профессию, род занятий или даже семантизируют нетрадиционную сексуальную ориентацию. Фразеологизмы с компонентом *Knabe* используются для возрастной характеристики мужчины, но могут служить и обращением к нему. Антропометрический компонент *Herr* имеет наибольший потенциал, касающийся создания фразеологических единиц, передает способность держать ситуацию под контролем, семантизирует власть или ее отсутствие, а также профессию или род занятий. Кроме того, фразеологизмы с компонентом *Herr* используются для оценки лица мужского пола. При отрицательной характеристике *Herr* приобретает иронический оттенок значения, учитывая первичную семантику этого компонента (господин, повелитель). Фразеологизмы с *Typ* обозначают лицо мужского пола или человека в целом.

Ключевые слова: фразеология, гендер, гендерно маркированный фразеологизм, антропометрический компонент, маскулинность.

Lozytska Mariia. Features of Gender Marked Phraseological Units with Masculine Anthropometric Components in German. The article deals with the peculiarities of gender marked phraseological units with a masculine anthropometric component. The aim of the study is to reveal the specific features of gender marked phraseological units, the composition of which contains an anthropometric component that denote a man. The goal determines the solution of problems aimed at studying the main directions of gender researches in phraseology and analysis of the features of masculine anthropometric components with the general meaning «male person» in the composition of gender marked phraseology. Using the method of component analysis, phraseological units with the following anthropometric components were singled out: *Kerl, Bube, Junge, Bursche, Knabe, Herr, Typ*. Analysis of vocabulary definitions allowed to determine the semantic meaning of phraseological units with these anthropometric components, and the use of methods of correlation of linguistic and extralinguistic phenomena and linguacultural analysis helped to identify the interdependence of the social sphere of native speakers with the semantics of the studied linguistic elements. It has been established that the component *Bube* usually refers to males, but may also indicate a woman or lose gender features in its semantic. The component *Kerl* names and characterizes exclusively the male person. Phraseological units with *Junge* are synonymic to phraseological units with *Kerl*, characterize the male sex, may indicate a profession or occupation, or even semantize a non-traditional sexual orientation. Phraseological units with *Knabe* characterize a man in view of his age, but can serve as an appeal to him. The anthropometric component *Herr* has the greatest phrase-forming potential, conveys the ability to keep the situation under control, semantizes power or its absence, as well as profession or occupation. In addition, phraseological units with *Herr* are used to assess male identity. Given the negative characteristics of *Herr* acquires an ironic meaning given the primary semantics of this component (lord). Phraseological units with *Typ* denote a male person or a person in general.

Key words: phraseology, gender, gender marked phraseological unit, anthropometric component, masculinity.

DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2020-13-18>
 УДК 811.111'22'42

Лариса Макарук

ФУНКЦІОНУВАННЯ ДІАКРИТИЧНИХ, МАТЕМАТИЧНИХ ТА ТИПОГРАФІЧНИХ ЗНАКІВ У СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ МАСМЕДІЙНОМУ КОМУНІКАТИВНОМУ ПРОСТОРІ

Статтю присвячено дослідженню невербальних та паравербальних ресурсів, які функціонують у сучасному англomовному масмедійному комунікативному просторі. У роботі проаналізовано діакритичні, математичні та типографічні знаки як невербальні елементи, що є складниками однієї з груп, які загалом охоплюють невербальні та паравербальні компоненти, що функціонують у сучасному англomовному масмедійному комунікативному просторі. До аналізованої групи «Непiктографічні та нефототграфічні елементи» входять знаки пунктуації; діакритичні знаки; типографічні й інші допоміжні знаки; цифри (числа); математичні символи; аббревіатури. У цій розвідці докладно висвітлено специфіку діакритичних, математичних та типографічних знаків як інтегральних модусів масмедійного середовища.

Окреслено їх семантичні та структурні особливості, ідентифіковано функційне навантаження, обґрунтовано їх роль та призначення в сучасному англomовному масмедійному комунікативному просторі. Крім традиційного використання, діакритичним, математичним та типографічним знакам також притаманне й нетрадиційне. Установлено, що в масмедійному просторі спектр потенційних можливостей діакритичних, математичних та типографічних знаків значно ширший, що й доводить їх поліфункційність.

Діакритики поруч зі знаками пунктуації часто мають значення, яке виходить за рамки їх традиційного призначення. Такі комбінації не випадкові, це ретельно продумані та логічно виважені прийоми репрезентації інформації та тактики впливу на цільову аудиторію, які позбавляють масмедійні тексти монотонності та відрізняють їх від інших. Зафіксовано, що графічні символи використовують з декоративною метою або як ідентифікатори торгових марок. Стрілки виконують низку різноманітних функцій і слугують засобом посилання на сайт; переходу на наступну сторінку або посилання на інформацію в наступному номері; структурування інформації; підсилення семантики вербальних засобів що символізує рух вперед; ідентифікації початку статті або завершення цитати; дублікації семантики вербальних засобів із метою підсилення значення.

Ключові слова: масмедіа, комунікативний простір, діакритичні знаки, типографічні знаки, функція.

Вступ. Знаки пунктуації не належать до англomовної алфавітної графічної системи, однак є важливими компонентами комунікації. Це окрема система знаків, які, як свідчить проведений аналіз, можуть функціонувати самостійно, не будучи залученими до симбіозу різних систем. Знаки пунктуації, на котрі звертаємо увагу в розвідці, не лише виконують свою первинну функцію, а й здебільшого виступають у зовсім іншій ролі, цілком відмінній від загальноприйнятих стандартів і норм. У традиційному уявленні вони – невід’ємні складники тексту, виражають емоційний стан мовця, показують паузи під час писемної інтеракції або закінчення думки.

Корпус фактичного матеріалу дає підстави стверджувати, що такі невербальні елементи сприяють тому, що англomовний масмедійний простір є мультимодальним. У зв’язку з цим особливої значущості набуває всебічне дослідження різних аспектів мультимодальності сучасного спілкування, дослідження яких здійснено в роботах вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема Дж. Безмера [6], К. Джевiт [7], Г. Кресса [8], Т. ван Лівена [11], С. Норріс [9], К. О’Халлоран [10], В. А. Єфименко [3], М. А. Карп [4], О. В. Білецька [1], О. С. Маріна [5], Н. Я. Град [2].

Незважаючи на значну кількість розвідок щодо англomовної масмедійної мультимодальної царини, відкритим залишається питання про функційні, структурні та семантичні особливості знаків пунктуації як важливих полісемантичних складників спілкування, що й зумовлює *актуальність* обраної проблематики.

Постановка мети та завдань. Мета роботи полягає у визначенні семантичного навантаження та ідентифікації функційного призначення знаків пунктуації як інтегральних компонентів масмедійного комунікативного простору й зумовлює потребу у виконанні таких *завдань*:

- здійснити вибірку ілюстративного матеріалу в англomовних періодичних виданнях;
- виокремити елементи різних груп загалом та компоненти, які входитимуть до групи «Непiктографічні та нефототграфічні елементи» зокрема;

- проаналізувати знаки пунктуації з урахуванням їх структури, семантики та функційного навантаження.

Методи та методики дослідження. Методика дослідження охоплює кілька взаємопов'язаних етапів. Так, на першому етапі шляхом використання методу суцільної вибірки сформовано корпус ілюстративного матеріалу. На другому етапі, спираючись на описовий метод та методи індукції, дедукції, аналізу й синтезу, проаналізовано виявлені засоби, здійснено інвентаризацію та систематизацію невербальних і паравербальних компонентів. На третьому етапі застосовано метод дистрибутивного аналізу, який уможливив формування найбільш частотних оточень невербальних та паравербальних компонентів, що функціонують в англomовному масмедійному комунікативному просторі. Четвертий етап зорієнтований на ідентифікацію функційного призначення й визначення ролей невербальних і паравербальних засобів із розкриттям їхніх значень, можливих сполучуваностей і врахуванням соціальних параметрів. На цьому етапі застосовано соціосеміотичний і системно-функційний методи. Використання геосеміотичного підходу на п'ятому етапі дало змогу докладно проаналізувати ілюстративні компоненти невербальної природи, виявивши їх взаємозв'язок та взаємозалежність із вербальними одиницями. В основу шостого етапу покладено порівняльний і контекстологічний методи, які уможливили ідентифікацію спільних та відмінних ознак невербальних і паравербальних компонентів та дали змогу з'ясувати значення аналізованих компонентів.

Результати та дискусії. В англomовному масмедійному комунікативному просторі важливу роль відграють діакритики (див. табл. 1). Діакритичні знаки – це надрядкові або підрядкові знаки біля букв, які вказують на вимову, що відрізняє їх з-поміж звуків, позначених цими ж літерами без знаків [12].

Аналізуючи цей модус, зауважимо, що вони не характерні для англійської абетки, однак їх використовують у різноманітних джерелах, оскільки діакритики притаманні словам іншомовного походження. Вочевидь, вони «зберігають» свою графічну специфіку в мові-реципієнті, тому що часто позначають культуроспецифічні реалії етнічних груп. Такі лексеми досить швидко «адаптовуються» до англomовного середовища, більшість із них зафіксовані в лексикографічних джерелах і мають різні ступені асиміляції. Обґрунтуємо докладніше їхню специфіку.

Таблиця 1

**Використання діакритичних знаків
в англomовному масмедійному комунікативному просторі**

Назва	Знак	Приклад
Акут	'	<i>In 1870 Frédéric Bazille painted "African Woman with Peonies", an intriguing picture for his sister-in-law, who gave birth in that very month. Frédéric Bazille's "African Woman with Peonies" [33, c. 10].</i> <i>Nambé [32, c. 25].</i> <i>The outages, which affected the Eiffel Tower, train lines and even the president's home, were orchestrated by France's far – left union, the Confédération Générale du Travail, in response to ongoing parliamentary plans to privatize the country's energy sector [28, c. 28].</i> <i>"Of the mining companies here, only five make a full set of safety equipment obligatory", says Andrés Paniura Quispe, a safety engineer who works with one of the few companies that maintains high standards but still requires miners to buy their own equipment [24, c. 26].</i> <i>É muito barato. Inscreva-se já no Plano Celular 21 Local Pós-pago [26, c. 26].</i> <i>Like Chrétien, Harper has been lucky with his opponents and ruthless in pressing advantage [36, c. 21].</i>
Гачок	ˇ	<i>Chloeˇ [21, c. 34].</i>
Гравіс	`	<i>Andrea Illy Illycaffè [31, c. 26].</i> <i>Monet surely wanted to represent dahlias of which he was especially proud, some of them very much `a la mode [33, c. 28].</i>

Літера лат. абетки	ç	<i>An Ottoman Traveller: Selections from the Book of Travels of Evliya çelebi Edited by Robert Dankoff and Sooyong Kim [17, с. 36].</i>
Макрон	—	 [29, с. 16]
Тильда	~	<i>Com o 21, voc^e liga pelo cecular a qualquer hora para qualquer lugar do mundo a preço de ligação local [25, с. 46].</i>
Циркумфлекс	^	<i>Com o 21, voc^e liga pelo cecular a qualquer hora para qualquer lugar do mundo a preço de ligação local [25, с. 22].</i>
Умляут (діарезис)	..	<i>Löw revels in tactics that tore up England defence [30, с. 23]. Jörh Haider [37, с. 31]. Möben [37, с. 23].</i>
Апостроф	,	<i>The same is true of the shocks of '86 and '91; they were passing events [28, с. 11].</i>

На шпальтах англomовної періодики трапляються також математичні символи в невластивій для них ролі. Традиційно знак дорівнює показує рівність або кінцеву відповідь у випадку необхідності знаходження невідомого під час розв'язання завдань із фізики, хімії чи математики.

У масмедіа він іноді слугує засобом рівності, ототожнюючи слова, а, відтак, і їхню семантику (рис. 1, 3). *Books = Gifts*; *NEW YEAR = NEW BENEFITS*. Такі мультимодальні рівності розкривають багатогранні можливості. Порівнюючи математичні та мовні протиставлення, можемо стверджувати, що якщо перші ідентичні, то значення других змушує читача замислитися над продукцією, або ж пропозиціями, що на нього чекають. У першому випадку додаткового дешифрування немає, у другому воно частково представлене, але докладну інформацію не подано.

На рис. 2 додаток газети *The Times* (*Times+*) містить позначку арифметичного символу $+$. Таке представлення видання має традиційний характер. Упродовж років аналізований символ став диференційною ознакою видання. У цьому випадку йдеться про статус ідентифікатора додатка газети *The Times*.



Рис. 1. [23, с. 151]

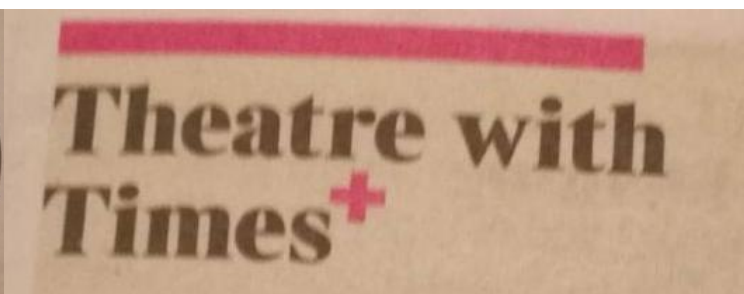


Рис. 2. [39, с. 13]



Рис. 3. [15, с. 2]

В англomовному масмедійному комунікативному просторі, окрім тих ресурсів, які представлено й схарактеризовано вище, послуговуються також. Зауважимо, що, наприклад, знак $@$ є поліфункційним, оскільки може слугувати заміном *at*, зрідка *and*, а також (як бачимо на рис. 4) графеми *a*. Цей знак – не частина кодифікованих вербальних позначок, не належить до знаків пунктуації, а є допоміжним ресурсом. На рис. 5 зображено три знаки, які

мають зацікавити читача. Це позначка номера #, символ, що позначає американську валюту \$ та зірочка, яку використовують як зноску*. Вони виконують традиційні функції. Наприклад, останній знак свідчить, що внизу сторінки розміщена додаткова інформація щодо рекламованого продукту.



Рис. 4. [22, с. 14]



Рис. 5. [14]

Подібне використання різноманітних типографічних позначок або додаткових графічних символів, використаних із декоративною метою або як елементів торгової марки чи фірмового стилю, простежено на рис. 6–9. Наприклад, на рис. 9 зірки слугують субституційними елементами знаків пунктуації. Водночас, вони є засобами компресії, оскільки уникають деталей та ґрунтового опису. Такий спосіб викладу матеріалу лаконічний, оскільки йдеться про використання критерію мовної економії. Графічні засоби сприяють її реалізації.

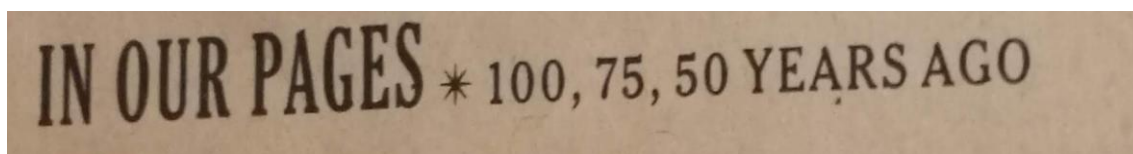


Рис. 6. [21, с.2]



Рис. 7. [19, с. 10]

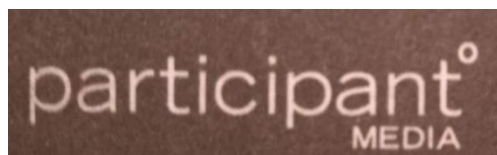


Рис. 8. [33, с. 17]



Рис. 9 [38, с. 52]

На рис. 10 у рекламі міжнародної школи менеджменту використано низку квадратів. Їхня мета – лаконічно представити специфіку запропонованих освітніх програм. У цьому випадку можна стверджувати, що квадрати є засобом структурування інформації та тим елементом, що скомпресовано представляє її, тобто реалізовує критерії мовної компресії.

У рекламному блоці на рис. 11 спостережено використання кількох «пташечок» та «хрестик». Традиційно «пташечками» послуговуються тоді, коли відповідь є позитивною (правильною / так), «хрестиками» – коли відповідь негативна (неправильна / ні). Продуценти таким способом закликають потенційних користувачів виконувати або не виконувати певні дії, споживаючи запропонований товар.



Рис. 10. [35, с.81]



Рис. 11. [20, с.128]

У масмедійному комунікативному просторі фіксуємо широкий спектр стрілок, які використовують як засіб:

– посилення на сайт як додаткове джерело інформації (рис. 12, 13);

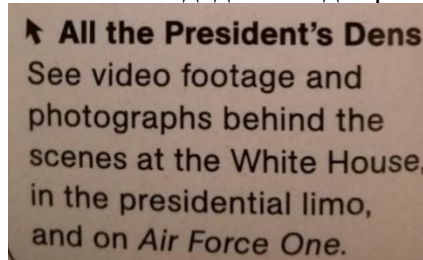


Рис. 12. [23, с. 4]



Рис. 13 [32, с. A24]

– переходу на наступну сторінку або посилання на інформацію в наступному номері (рис. 14);

– структурування інформації (рис. 15);

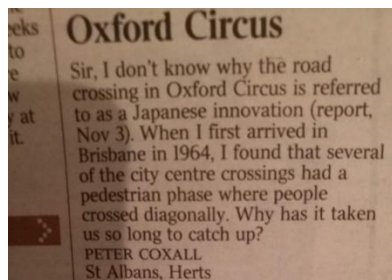


Рис. 14. [34, с. 38]



Рис. 15. [25, с. 15]

– підсилення семантики вербальних засобів що символізує рух вперед (рис. 16);

– ідентифікації початку статті (рис. 17);



Рис. 16. [25, с. 10]

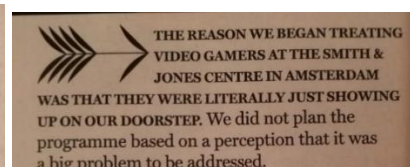


Рис. 17. [18, с. 7]

– ідентифікації завершення цитати (рис. 18);

– дублікації семантики вербальних засобів із метою підсилення значення (рис. 19).

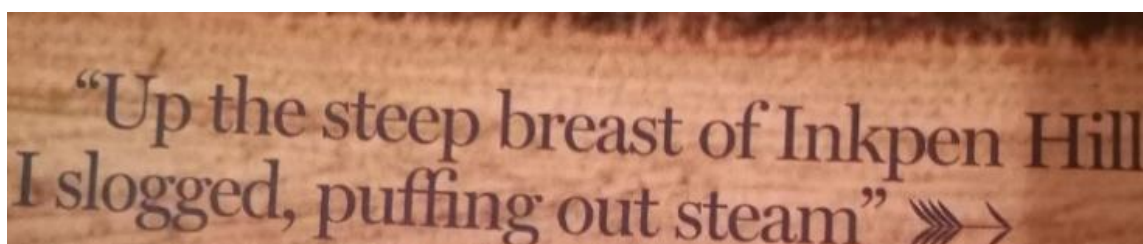


Рис. 18. [18, с. 37]

Амперсанд (&), використаний у назві журналу «Accounting & Business», упродовж тривалого часу є невід'ємним компонентом назви (21). Його часто використовують як компресивний компонент на позначення лексеми *and*. Крім перелічених та охарактеризованих вище компонентів, зафіксовано й інші (рис. 20). Скажімо, схематична позначка руки є засобом стуктурування інформації в певній рубриці, сигналізує про початок частини тексту та є відправною точкою, яка розпочинає певний абзац або текст.



Рис. 19. [33, с. 31]

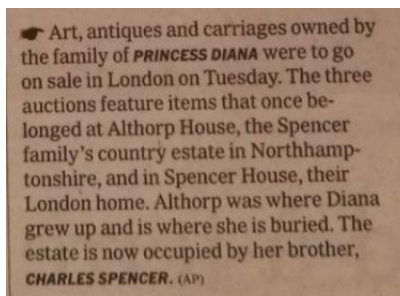


Рис. 20. [13, с. 1]



Рис. 21. [16, с. 34]

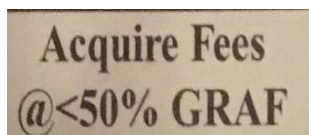


Рис. 22. [13, с. 85]



Рис. 23. [3, с. 56]

На рис. 22 представлено невербальне скорочення, вжите в реченні @ < 50 %. До його продукування залучено скорочення @, арифметичні знаки й цифри. Воно досить складне, а тому дешифрувати його зміст допомагає контекст. Рис. 23 демонструє поєднання абревіатур та скорочення @. Комбінації такого типу найпоширеніші в англomовному масмедійному комунікативному просторі.

Висновки. Усі охарактеризовані непіктографічні та нефотографічні елементи (діакритичні знаки, типографічні й інші допоміжні знаки, математичні символи абревіатури, що поєднують лише невербальні одиниці чи вербальні й невербальні компоненти, одночасно є важливими складниками сучасного англomовного масмедійного комунікативного простору. Проаналізовані вище фрагменти доводять їх поліфункційний характер та свідчать про те, що їхні можливості необмежені.

Перспективними видаються подальші розвідки, спрямовані на дослідження непіктографічних та нефотографічних компонентів, якими послуговуються в англomовному масмедійному комунікативному просторі і які виконують атипові ролі.

References

1. Biletska, Olena. 2014. "Hrafichna forma postmodernistskoho khudozhnoho tekstu kriz pryzmu hrafichnoi linhvistyky". *Nova filohiia* 60: 17–22.
2. Hrad, Nataliia. 2014. "Suchasni multimodalni studii: modalna linhvistyka ta multimodalna stylistyka". *Odeskyi linhvistychnyi visnyk* 4: 49–51. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/olinv_2014_4_15 (data zvernennia: 13.11.2017).
3. Yefymenko, Viktoriia. 2013. "Intertekstualni zviazky mizh tekstovymy svitamy kazkovykh tvoriv". *Studia linguistica* 7: 322–326.
4. Karp, Marta. 2016. "Vzaiemodiiia zasobiv kontaminovanoi leksychnoi kohezii v teksti anhliiskyykh multimodalnykh literaturnykh kazok Filipa Arda". *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia"*. *Seriia: Filohiia* 62: 136–139.
5. Marina, Olena. 2015. *Semiotyka paradoksalnosti u kohnityvnokomunikatyvnomu vysvitleni (na materialy suchasnoho anhlo-movnoho poetychnoho dyskursu) : monohrafiia*. Kherson: Ailant.
6. Bezemer, Jeff. 2014. Multimodal Transcription: a Case Study. *Interactions, Images and Texts: a Reader in Multimodality*. Berlin : De Gruyter Mouton, 155–170.
7. Jewitt, Carey. 2008. "Multimodal Classroom Research". *AERA Review of Research in Education* 32: 241–267.
8. Kress, Gunther. 2003. *Literacy in the New Media Age*. London; New York: Routledge.
9. Norris, Sirgid. 2009. "Modal Density and Modal Configurations: Multimodal Actions". *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* / ed. by C. Jewitt. London; New York: Routledge, 78–91.

10. O'Halloran, Kay. L. 2014. *Multimodal Studies: Exploring Issues and Domains (Routledge Studies in Multimodality)*. 1st ed., 1–41.
11. Van Leeuwen, Theo. 2004. *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge.
12. *Діакритичний знак*. 2014. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Діакритичний знак](https://uk.wikipedia.org/wiki/Діакритичний_знак) (дата звернення: 02.09.2014)

Sources of Exemplifying Material

13. *Accounting & Business*. 2007. No. 6. Vol. 10. June.
14. *Advertising Leaflet*. 2017. URL: <http://www.hongkiat.com/blog/creative> (дата звернення: 19.08.2018).
15. *Community News*. 2016. June, 23.
16. *Financial Times*. 2009. No. 27, 657. June, 6–7.
17. *Financial Times*. 2009. No. 37, 136. Tuesday, October, 20.
18. *FT Weekend Magazine*. 2008. No. 288. December, 20–21.
19. *FT Weekend*. 2010. No. 37436. Saturday/Sunday, October, 9–10.
20. *Hello!* 2009. No. 1085. August, 17.
21. *International Herald Tribune*. 2009. No. 39, 173. Thursday, February, 19.
22. *London Lite*. 2007. Wednesday, May, 9.
23. *National Geographic*. 2009. No. 1. Vol. 215. January.
24. *National Geographic*. 2009. No. 6. Vol. 215. June.
25. *Newsweek*. 2004. No. 10. September, 6–13.
26. *Newsweek*. 2004. No. 13. March, 29.
27. *Newsweek*. 2004. No. 21. May, 24.
28. *Newsweek*. 2004. No. 26. June, 28.
29. *The Daily Telegraph*. 2009. No 48, 054. Tuesday, December, 1.
30. *The Independent*. 2010. No. 7, 397. Monday, June, 28.
31. *The New York Times*. 2009. No. 54, 626. Thursday, March, 26.
32. *The New York Times*. 2010. No. 55, 051. Tuesday, May, 25.
33. *The Sun*. 2018. Thursday, May, 10.
34. *The Times*. 2008. No. 69 493. Friday, November, 28.
35. *Time*. 2003. No. 7. Vol. 162. August, 18–25.
36. *Time*. 2009. No. 6. Vol. 173. February, 9.
37. *Time*. 2009. No.11. Vol. 174. September, 21.
38. *Time*. 2013. No. 12. Vol. 181. April, 1.
39. *USA Today*. 2008. No. 5137. Thursday, November, 11.

Макарук Лариса. Функционирование диакритических, математических и типографических знаков в современном англоязычном коммуникативном пространстве. В статье исследовано невербальные и паравербальные ресурсы, которые функционируют в современном англоязычном массмедийном коммуникативном пространстве. Проанализировано диакритические, математические и типографические знаки как невербальные элементы, являющиеся составляющими одной из групп, которые в целом охватывают невербальные и паравербальные компоненты, которые функционируют в современном англоязычном массмедийном коммуникативном пространстве. К рассматриваемой группе «Непиктографические и нефотографические элементы» входят знаки препинания; диакритические знаки; типографические и другие вспомогательные знаки; цифры (числа) математические символы; аббревиатуры.

В этом исследовании подробно освещена специфика диакритических, математических и типографических знаков как интегральных модусов массмедийной среды. Определены их семантические и структурные особенности, идентифицированы функциональные нагрузки, обоснованно их роль и назначение в современном англоязычном массмедийном коммуникативном пространстве. Кроме традиционного использования, диакритическим, математическим и типографическим знакам также присуще и нетрадиционное. Установлено, что в массмедийном пространстве спектр потенциальных возможностей диакритических, математических и типографических знаков значительно шире, что и доказывает их полифункциональный характер.

Диакритики рядом со знаками препинания часто имеют значение, выходящее за рамки их традиционного назначения. Такие комбинации не случайны, это тщательно продуманные и логически обоснованные приемы репрезентации информации и тактики воздействия на целевую аудиторию, которые лишают массмедийные тексты монотонности и отличают их от других. Зафиксировано, что графические символы используют с декорационной целью или как идентификаторы торговых марок. Стрелки выполняют ряд различных функций и служат средством ссылки на сайт; перехода на следующую страницу или ссылки на информацию в следующем номере; структурирования информации; усиления семантики вербальных средств, символизирующее движение вперед; идентификации начала статьи или завершения цитаты; дубликации семантики вербальных средств с целью усиления значения.

Ключевые слова: масс-медиа, коммуникативное пространство, диакритические знаки, типографические знаки, функция.

Makaruk Larysa. The Functioning of Diacritical, Mathematical and Typographical Symbols in the Modern English Mass Media Communicative Space. This article is focused on the investigation of non-verbal and paraverbal resources which are utilized in the modern English-language mass media communicative space. In this paper, an analysis of diacritical, mathematical and typographical symbols is presented when their utilization places them within the general category of non-verbal and paraverbal elements in the modern English-language mass media communicative space. The group "Non-pictographical and non-photographic elements" includes punctuation marks, as well as diacritical, typographic and other auxiliary signs, and mathematical symbols, and abbreviations. As noted above, this study focuses in detail on the specific features of various types of diacritical, mathematical and typographical marks as integral modes within the media environment.

Their semantic and structural features are outlined, their functional load is identified, and their role in the modern English-language mass media communicative space are demonstrated. In addition to their traditional use they are also used unconventionally. It has been established that diacritical, mathematical and typographical marks have a broader range of possibilities and multifunctional potential. Diacritical and punctuation marks often have a meaning which proves their irregular usage. It has been shown that these combinations are not inadvertent, but on the contrary, are well thought and logical techniques for presenting information and influencing potential audiences. It has been demonstrated that these graphic symbols are used for decorations and they often serve as trademarks.

Arrows perform a number of different functions and serve as a means of directing attention from a text reference to a pertinent URL; to direct attention to a subsequent page or a subsequent issue of a periodical; to perform a specific pointing function, in order to direct the attention of readers to an image or potentially to a text box which is referred to within the body of an article; to indicate the item structure of information, in the same manner as bullet points; to visually reinforce a textual reference to literal or figurative movement in a vertical or horizontal direction; to perform a specific pointing function, in order to direct the attention of readers to an image or potentially to a text box which is referred to in an article; to duplicate the meaning given in a text.

Key words: mass media, communicative space, diacritical marks, typographical marks, function.

DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2020-13-19>

УДК 81'27'373.43'42:004.439]:37.018.43

Леся Малімон, Діана Ленка

ХЕШТЕГИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ: ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИЙ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТИ

У статті визначено основні лексико-семантичні та функціональні особливості хештегів як нових засобів взаємодії в медіапросторі. Виокремлено основні типи медіадискурсу, особливості інтернет-дискурсу й причини передачі інформації в ньому різними полікодовими системами. Вивчено феномен «хештегів», визначено історичні передумови виникнення цього явища в дописах Інтернет-користувачів та ідентифіковано основні функції хештегів у соціальних мережах. Проведено дослідження нових хештегів на позначення дистанційного навчання. Визначено основні тенденції в медіапросторі у 2020 р. пов'язані з лексико-семантичними особливостями хештегів. Відповідно до принципів квалітативного методу, здійснено відбір хештегів про дистанційне навчання, а індуктивний метод дав змогу прокласифікувати релевантний фактичний матеріал. Згідно з методами теоретичного узагальнення, групування й порівняння виконано багатоаспектний аналіз хештегів на позначення дистанційного навчання.

Проведено цілісний аналіз системи нових хештегів на позначення дистанційного навчання, що виникли у 2020 р. Аналіз цих елементів медіапростору дав змогу виокремити хештеги, що виражають суб'єктивне ставлення користувачів до феномену «Distance Learning»; хештеги, що виконують попередню класифікаційну функцію; комплекс хештегів, що не мають прагматичного компонента значення; хештеги, що тематично маркують дописи; *frame-building hashtags*; *dissemination hashtags*. Визначено групи комерційних хештегів, котрі використовують не лише в приватних публікаціях. Ідентифіковано різноманітні функції хештегів на позначення дистанційного навчання, до яких належать категоризація, попередньо-класифікаційна та характеризуюча функції, репрезентативна функція, кореферентна функція. Розкрито особливості ідейного змісту хештегів, що не мають прямого зв'язку з онлайн-освітою, а є лише дотичними до теми навчання. Хоча такі хештеги не є семантично пов'язані зі змістом дописів інтернет-користувачів, їх часто поєднують з різними комплексами хештегів для досягнення цільової аудиторії.

Ключові слова: хештег, лексико-семантичні особливості, медіалінгвістика, медіадискурс, інтернет-дискурс, дистанційне навчання.

Вступ. Безперервність технологічного прогресу сприяє постійній зміні каналів передачі інформації та, отже, методів комунікації в соціумі. Проте, незважаючи на загальне розуміння нових тенденцій, і досі складно окреслити всі наслідки диджиталізації медіапростору та безперервного використання медіатехнологій користувачами. Зміна принципів взаємодії в

суспільстві має значний вплив на комунікативні та когнітивні навички суб'єктів медіадискурсу, а саме на механізми концептуалізації й категоризації інформації.

Оскільки людська мова є основним ключем до дослідження процесів, що відбуваються на ментальному рівні (а в контексті медіадискурсу – на рівні масової свідомості), особливого значення у вивченні масової комунікації набувають медіалінгвістика та дослідження науковців, котрі вивчають взаємодію мови й медіа з погляду особливостей концептуалізації інформації. Одним із нових засобів взаємодії в медіапросторі є хештеги, котрі вже набули статусу особливого «культурного явища» в наукових колах, вийшли за «онлайн-межі» та визначили специфіку нової ери комунікації як у цифровому світі, так і в реальному житті.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Дослідженнями медіадискурсу займалися Т. ван Дейк [5], Т. Г. Добросклонська [6], М. Р. Желтухіна [16], Д. Крістал [3], Ю. О. Шевлякова [14], В. В. Богуславська [1], І. В. Богуславський [1], О. А. Вольф [15], Ю. С. Наволока [9]. Вони відзначають особливу роль хештегів у сучасному медіапросторі. Американські науковці Ф. А. Раушнабель [12], Е. Херцфельд [12] та П. Шельдон [12] аналізують основні фактори, що спричиняють застосування хештегів користувачами соціальних мереж. Н. О. Давидюк класифікує функції хештегів, що сприяють стрімкому поширенню інформації в медіапросторі [4, с. 40].

Актуальність дослідження зумовлена відсутністю аналізу хештегів на позначення дистанційного навчання.

Мета дослідження – вивчення функціональних характеристик хештегів у медіапросторі та аналіз лексико-семантичних особливостей цих медіаелементів (на матеріалі хештегів на позначення дистанційного навчання).

Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання таких основних завдань:

- 1) розгляд загальних особливостей медіадискурсу;
- 2) вивчення поняття «хештег»;
- 3) окреслення функцій хештегів у мас-медійному просторі;
- 4) лексико-семантичний аналіз хештегів на позначення дистанційного навчання;
- 5) виокремлення основних тенденцій у сучасному медіадискурсі, пов'язаних із хештегами та їх відповідна класифікація.

Об'єктом дослідження – хештеги на позначення дистанційного навчання.

Предметом дослідження є лексико-семантичні й функціональні особливості хештегів про дистанційне навчання, що з'явилися у соціальних мережах протягом 2020 р.

Методи та методики дослідження. Теоретичною та методологічною основою дослідження є сучасні українські та зарубіжні наукові праці з медіалінгвістики, ономастики, дискурс-аналізу.

Для теоретичного обґрунтування важливості поставлених завдань і дефініції ключових понять застосовано метод логічного узагальнення. Відповідно до квантитативного методу здійснено відбір хештегів про дистанційне навчання. За допомогою методології системного аналізу й синтезу елементи медіапростору були систематизовані. Індуктивний метод дав змогу прокласифікувати релевантний фактичний матеріал, а для дослідження особливостей функціонування хештегів у медіадискурсі використано функціональний аналіз. Методи теоретичного узагальнення, групування та порівняння уможливили багатоаспектне вивчення системи хештегів-онімів за досліджуваною тематикою.

Результати та дискусії. Сучасна лінгвістика передбачає проведення безперервних досліджень нових феноменів, адже динамічні зміни тенденцій у соціокультурному та політично-економічному просторі стають причиною поглиблення теоретичних узагальнень. Поява нових каналів передачі інформації визначає нові особливості спілкування, що, окрім мовних феноменів, поєднує багато інших явищ: різні способи мислення, поведінки, взаємодії, оцінки, впливу, почуття, віри, використання символів [7, с. 19]. Аналіз новітніх лінгвістичних процесів є неможливим без дослідження медіадискурсу як сфери передачі інформації, розвитку соціальної думки, формування концептуальної картини світу людини та уособлення складної структурованої системи мовленнєвої й технічної взаємодії. Окрім власне висловлювань, учасників комунікативних актів, каналів передачі інформації, медіадискурс інтегрує також велику кількість позамовних складових частин.

Відповідно до видів медіа, відмінних за своїми технічними характеристиками, Т. ван Дейк [5], Т. Г. Добросклонська [6], М. Р. Желтухіна [16], Д. Крістал [14], О. П. Поліщук [10], С. І. Потапенко [11], Ю. О. Шевлякова [14] виділяють такі типи медіадискурсу:

- дискурс преси, тобто друкованих ЗМІ;
- радіодискурс;
- дискурс телебачення;
- інтернет-дискурс, що охоплює всі електронні варіації мас-медійної комунікації.

Оскільки комунікативний простір сучасної людини формується в процесі взаємодії різних типів дискурсу, великий відсоток передачі інформації припадає на інтернет-дискурс, що синтезує ідеї віртуальності, гіпертексту, мультимедіа, універсальної інформаційної мережі, мережевого суспільства та нелінійного мислення [13]. Поєднуючи певні риси усного й писемного мовлення, Інтернет-дискурс характеризується гібридністю, що пов'язана з формою та принципами реалізації спілкування.

Інформація, що поширюється в Інтернеті, часто є спонтанною, але індивідуальні характеристики культури й мислення користувачів, попри обмеженість віртуальним середовищем, можуть бути реалізовані різними полікодовими системами. Саме віртуальна реальність як яскраво виражений соціокультурний феномен є найбільш доступним каналом віртуально-особистісної комунікації. Тому в контексті сучасних лінгвістичних досліджень доцільним стає вивчення явищ, у яких відображені характерні ознаки нових інформаційних процесів – хештегів.

Хештег (від англ. «*hashtag*») – це тег метаданих, перед яким стоїть символ «#» (октоторп). Слова або фрази такого типу часто використовують на таких інтернет-платформах, як *Twitter*, *Instagram*, *Facebook*, *Google+*, *Pinterest*, *Sina Weibo*, *Telegram*, *Tout*, *Tumblr*, *YouTube*, для тегування створеного користувачем контенту. Після початкового символу «#» хештег може містити літери, цифри та підкреслення [15].

Хештеги вперше з'явилися в 1990-х роках в інтернет-сервісі обміну повідомленнями *IRC* (*Internet Relay Chat*) для маркування тем, які активно обговорювали користувачі. Проте офіційно використання хештегів запропонував Крісом Мессіною в одному із твітів 2007 р., що, зрештою, призвело до поширення хештегів у *Twitter*. Мессіна не робив спроб запатентувати використання, адже вважав, що «вони народилися в Інтернеті і нікому не належать» («*they were born of the internet, and owned by no one*») [2]. Згодом хештеги стали використовувати як у соціальних мережах, так і в традиційних медіа. У липні 2009 р., *Twitter* почав пов'язувати всі хештеги гіперпосиланнями з результатами пошуку, які містили такі самі слово- чи буквосполучення. Американське діалектологічне товариство (*ADS*) назвало «хештег» словом 2012 р, а в червні 2014 р. його було додано до Оксфордського словника англійської мови [2].

Згідно з дослідженнями Н. О. Давидюка, можна виділити такі функції хештегів:

- 1) виокремлення теми повідомлення. Такий хештег може фігурувати як називне речення в тексті або виконувати певну синтаксичну роль у повідомленні, коли він маркує не лише тему, а й називає учасників або обставини ситуації в повідомленні;
- 2) об'єднання серії повідомлень зі спільною темою;
- 3) організація діалогу або полілогу, коли хештег застосовують різні користувачі;
- 4) забезпечення можливості знайти повідомлення за заданою тематикою в інтернеті;
- 5) категоризація повідомлень для користувачів;
- 6) забезпечення стрімкого поширення інформації в мережі;
- 7) маркетингова функція, пов'язана зі зворотним зв'язком, вивчення ринку клієнтів;
- 8) розважальна функція, що забезпечує існування різноманітних флешмобів із використанням хештегів;
- 9) неформальна функція передачі контексту повідомлення, оцінки користувача певних подій задля вираження емоцій;
- 10) мета-функція (мета-коментування), що створює ефект паралельності між реальним мовленням і писемним спілкуванням у нових засобах масової інформації [4].

Хештег як специфічна технічна особливість інтернет-комунікації має певний вплив на те, як люди передають, ретранслюють та знаходять інформацію сьогодні. Хештег функціонує не

лише як лексико-семантична одиниця повідомлення, але і як модель інтерпретації маркованого повідомлення реципієнтом. Хештеги-оніми, що проникли в ментальний лексикон, піддаються систематизації: відбувається обробка, перекодування онімів – трансформація слова в концепт. Процес створення хештегів можна ототожнювати з новітнім видом концептотворення, адже їх функціонування в соціальних мережах спричиняє стійкий зв'язок між референтом та його асоціативним полем і перетворює конкретну послідовність лексем на єдиний концепт у суспільній свідомості. Паралельно хештеги також категоризують означувані поняття (віднаходять найдоречніше для нього місце в ментальному лексиконі, відповідно до денотатного ряду та домену) [8, с. 25].

Через пандемію коронавірусу у 2020 р. більшість навчальних закладів у світі перейшли на дистанційну форму навчання. Це призвело до поширення в соціальних мережах дописів користувачів із використанням хештегів на цю тематику. Найпоширенішими були *#onlinelearning*, *#distancelearning*, *#virtuallearning*, але часто застосовували також хештеги, що не мають прямого зв'язку з онлайн-освітою, а є лише дотичними до теми навчання.

Дослідження особливостей функціонування хештегів протягом 2020 р. дало підставу виокремити на основі лексико-семантичних властивостей цього явища головні тенденції в медіапросторі:

1) хештеги, що виражають суб'єктивне ставлення користувачів до феномену «*Distance Learning*». Такі хештеги виконують характеризуючу функцію, а зв'язок між хештегом і референтом зрозумілий лише з контексту повідомлення. До таких хештегів належать *#accessibility*, *#awesome*, *#feelinggreat*, *#gratitude*, *#productive*, *#productivity*, *#relatable*. Вони виражають найбільш загальні характеристики означуваного явища, що концептуалізуються на рівні масової свідомості;

2) хештеги, що виконують попередньо-класифікаційну функцію. Вони часто містять посилання на певну групу осіб і її неіндивідуалізованого еталонного представника *#students*, *#teachers*, *#lecturers*;

3) комплекс хештегів-онімів, жоден із яких не має прагматичного компонента значення. Проте, завдяки багаторазовому послідовному повторенню цих онімів, у свідомості користувачів формується стійкий зв'язок між хештегами та їх референтами. Наприклад, *#online #learning*; *#distance #learning*; *#virtual #learning*; *#online #school*; *#digital #learning*; *#remote #learning*; *#Outbreak #Pandemic #Quarantine #Lockdown*, *#Studying*; *#lesson #study*; *#Online #Teaching*; *#In #This #Together*; *#InThisTogether*.

Для досягнення цільової аудиторії такі комплекси зазвичай поєднують із популярними хештегами, що не завжди семантично пов'язані з повідомленням користувача. Наприклад, хештеги *#Trump*, *#Biden*, *#TrumpNeedsSchooling*, *#Trump2020*, *#Greece*, *#Obama*, *#Putin* часто поєднують у дописах із *#DistanceLearning*, *#FaceMasks*, *#Fed*, *#rent*, *#testing*, *#ReopeningSchools*, *#education*, *#ReallyDidntThinkThisThrough*. У таких публікаціях використання хештегів-онімів призводить до формування опосередкованого впливу на формування асоціацій із референтом;

4) хештеги-оніми, які тематично маркують допис чи серію повідомлень користувача. Семантично вони не містять прагматичного компонента значення й не виражають суб'єктивної оцінки цього феномену. До них належать *#elearning*, *#homeschooling*, *#homeschool #outschool*, *#onlineuni*, *#teacherlife*, *#hybridlearning*, *#blendedlearning*, *#virtuallearning*, *#onlineschool*, *#digitallearning*, *#remotelearning*. Такі хештеги, зазвичай, складаються з двох лексем, що виконують кореферентну функцію (містять посилання на одне й те саме поняття – дистанційне навчання);

5) *frame-building hashtags*, що сприяють утворенню асоціацій між явищем і концептуальним доменом. Хештеги, що належать до цієї категорії, зазвичай виконують репрезентативну функцію та формально складаються з іменного словосполучення різного ступеня складності, що є своєрідною «точкою доступу» до асоціативного домену. Такі хештеги часто містять назви освітніх онлайн-платформ, що надають можливість дистанційного навчання в період пандемії, зокрема *#CoursearforGovernment*, *#CourseraLife*, *#CourseToSuccess*, *#Aleducation*, *#CourseraTogether*, *#ZoomTogether* *#GoogleMeet*, *#Skype*, *#MicrosoftTeams*, *#SkypeClassroom*, *#Skype2Learn*, *#SkypeTogether*. Часто *frame-building hashtags* не є довготривалими, оскільки вони можуть номінувати лише конкретну подію і згодом мають бути замінені новими. У контексті

онлайн-навчання до таких хештегів відносили #Edcrunch (конференція від Coursera), #CUNYUpskilling (the CUNY 90-Day Upskilling Challenge), #TeacherAppreciationWeek, #Skills4Tomorrow, #ConnectWithConfidence (серія вебінарів від Zoom нові технічні можливості, які надає ця платформа), #SupportingYourStudentsWithRemoteLearning (вебінар від Zoom про психологічну й технічну підтримку студентів під час дистанційного навчання);

б) *dissemination hashtags*, що виконують директивну або репрезентативну функції. Директивні хештеги містять імперативну форму дієслова та заохочують користувачів до дій (#LearnWithConfidence, #KeepStudentsLearning, #KeepEveryoneEngaged, #GoBig, #SkillUpTogether, #LearnWithMe, #StudyWithMe, #MeetHappy, #ZoomUs, #ZoomOn, #StayConnected, #StayHomeSaveLives). Репрезентативні хештеги не мають зв'язку з різними концептуальними доменами, та передають позитивні якості й потенційні переваги певних явищ (#WorksFunWhen, #BringsNewSkills).

Dissemination hashtags та *frame-building hashtags* належать до комерційних хештегів, їх часто застосовують не лише в приватних дописах, а й на сторінках різноманітних інтернет-платформ для реклами власних послуг та розширення аудиторії.

Висновки. Отже, дослідження сучасних тенденцій у медіапросторі та нових засобів передачі інформації є важливим не лише для розуміння нових лінгвістичних явищ, а й для правильної інтерпретації цих феноменів. Існування хештегів в інтернеті і їх безперервне поширення серед користувачів можна класифікувати як новий вид концептотворення, адже хештеги-оніми забезпечують стійкий зв'язок між номінацією, референтом та його асоціативним полем. Яскравим прикладом є хештеги на тему дистанційного навчання, що стали особливо популярними протягом 2020 р. через пандемію коронавірусу.

Практичний аналіз хештегів на цю тематику дав змогу виокремити основні тенденції в медіапросторі на основі лексико-семантичних і синтагматичних властивостей хештегів. До них належать 1) хештеги, що виражають суб'єктивне ставлення користувачів; 2) хештеги, що виконують попередньо-класифікаційну функцію; 3) комплекс хештегів-онімів, котрі не мають прагматичного компонента значення; 4) хештеги-оніми, що тематично маркують дописи; 5) *frame-building hashtags*; 6) *dissemination hashtags*. Такі хештеги виконують різноманітні функції в медіапросторі (категоризація, маркетингова функція, попередньо-класифікаційна та характеризуюча функції, репрезентативна функція, кореферентна функція) й сприяють концептуалізації різноманітних понять пов'язаних із дистанційним навчанням.

Здійснення комплексного аналізу хештегів із позиції когнітивної лінгвістики дасть можливість глибше вивчити особливості їх функціонування в медіапросторі та принципи поширення хештегів серед користувачів соціальних мереж. Таке дослідження уможливить краще розуміння нових тенденцій у медіадискурсі, методів вербалізації різноманітних понять, їх зв'язку із суб'єктивною оцінкою нових подій в інтернет-просторі.

References

1. Bohuslavskaya, Vera and Bohuslavskiy, Ihor. 2017. "Mediatekst i kheshtegi: tsyfrovaya transformatsiya SMI". *Humanytarnyi vektor*, 51–58. Moscow.
2. Castañeda, Manuel. 2020. "What are Hashtags and, why do you need them." URL: <https://manuelcastanedamolido.medium.com/what-are-hashtags-and-why-do-you-need-them-442f7cb92ebf>
3. Crystal, David. 2017. *Language and the internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Davydyuk, Nadiya. 2016. "Hra u slova ta zi slovamy: politychni otsinni kheshtehy u frantsuzkomu Twitter-dyskursi (na prykladi kheshtehovysvitlenia peredyborchoi kampanii u Frantsii u 2014 rotsi)". *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriya: Filolohiya* 24(2): 17–20. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_filol_2016_24\(2\)_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_filol_2016_24(2)_7).
5. Dijk, Teun A. Van. "Context and Cognition". *Discourse and Context* 56–110.
6. Dobrosklonskaya, Tatiana. 2005. *Medialingvistika: sistemnyi podkhod k izucheniyu yazyka SMI*. Moscow: Editorial.
7. Gee, James Paul. 1999. *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. London: Routledge.
8. Karpenko, Yuriy. 2006. "Kohnityvna onomastyka yak napryamok piznannya vlasnykh nazv". PhD diss., Kyiv.
9. Navoloka, Yulia. 2017. "Funktsii kheshtegov v sovremennoi rossiyskoy reklame (na materiale reklamy v sotsialnoy seti Instagram)". *Izvestiya Yuzhnogo federalnogo universiteta. Filologicheskie nauki* 4: 145–153.
10. Polishchuk, Olena and Svintsitska, Olena. 2008. "Infosfera Ukrainy: osoblyvosti mas-mediinoho dyskursu u konteksti estetychnoi informatsii". *Istoriya. Filosofiia. Relihiieznavstvo* 2: 56–59.

11. Potapenko, Serhiy. 2009. *Suchasnyi anhlomovnyi media-dyskurs: linhvokohnityvnyi i motyvatsiyni aspekty: monohrafiia*. Nizhyn: NDU imeni Mykoly Hoholia.
12. Rauschnabel, Philipp and Sheldon Pavica, Herzfeldt Erna. 2019. "What motivates users to hashtag on social media?" *Psychology and Marketing* 36(1): 1–16. DOI: 10.1002/mar.21191
13. Romanov, Oleg. 2017. *Ontologicheskie i gnoseologicheskie problemy filosofii Interneta (Genezis i sintez fundamentalnykh idei)*. URL: <http://www.dslib.net/ontologia/ontologicheskie-i-gnoseologicheskie-problemy-filosofii-interneta.html>.
14. Shevliakova, Yulia. 2013. Osoblyvosti dyskursu Internet-ZMI (na materialy anhlomovnykh on-lain zhurnaliv dlia pidlitkiv). *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia «Filolohichna»* 38: 239–242.
15. Volf, Olesia. 2017. "Funktsii kheshtega v zhurnalistskom mediatekste (na primere postov gazety «Shans» v sotsialnoy seti «VKontakte»)". *Kommunykatyia. Kultura*. Moscow.
16. Zheltukhina, Marina. 2016. "Sovremennyi mediadyskurs i mediakultura vozdeistviya". *Verkhnevolzhskiy filologicheskii vestnik* 4: 154–159.

Малимон Леся, Лепка Диана. Лексико-семантические и функциональные особенности хэштегов для обозначения дистанционного обучения. В статье определяются основные лексико-семантические и функциональные особенности хэштегов как новых средств взаимодействия в медиапространстве. Выделяются основные типы медиадискурса, особенности интернет-дискурса, и причины передачи информации в нем различными поликодовыми системами. Изучается феномен «хэштегов», определяются исторические предпосылки возникновения этого явления в сообщениях интернет-пользователей и идентифицируются основные функции хэштегов в социальных сетях. Проводится исследование новых хэштегов для обозначения дистанционного обучения. Определяются основные тенденции в медиапространстве в 2020 г., что связано с лексико-семантическими особенностями хэштегов. В соответствии с принципами качественного метода осуществляется отбор хэштегов о дистанционном обучении, а индуктивный метод позволяет классифицировать релевантный фактический материал. Согласно методам теоретического обобщения, группировки и сравнения выполняется многоаспектный анализ хэштегов о дистанционном обучении.

Проводится целостный анализ системы новых хэштегов для обозначения дистанционного обучения, возникших в 2020 г. Рассмотрение этих элементов медиапространства позволило выделить хэштеги, выражающие субъективное отношение пользователей к феномену «Distance Learning»; хэштеги, выполняющие предварительно классифицирующую функцию; комплекс хэштегов, не имеющих прагматического компонента значения; хэштеги, что тематически маркируют сообщения; frame-building hashtags; dissemination hashtags. Определяются группы коммерческих хэштегов, что используются не только в частных публикациях. Идентифицируются различные функции хэштегов для обозначения дистанционного обучения, к которым относятся категоризация, предварительно классифицирующая и характеризующая функции, репрезентативная и кореферентная. Раскрываются особенности идейного содержания хэштегов, не имеющих прямой связи с онлайн-образованием, а только причастных к теме обучения. Хотя такие хэштеги не являются семантически связанными с содержанием сообщений интернет-пользователей, их часто сочетают с различными комплексами хэштегов для достижения целевой аудитории.

Ключевые слова: хэштег, лексико-семантические особенности, медиалингвистика, медиадискурс, интернет-дискурс, дистанционное обучение.

Malimon Lesia, Lepka Diana. Hashtags Denoting Distance Learning: Lexical, Semantic and Functional Peculiarities. The article identifies the main lexical, semantic and functional features of hashtags as the new means of interaction in the media space. The main types of media discourse, features of Internet discourse and the reasons for the transmission of information in it by different polycode systems were identified. The phenomenon of «hashtags» has been studied, the historical preconditions for the emergence of this phenomenon in the posts of Internet users were determined, and the main functions of hashtags in social networks were identified. New hashtags, denoting distance learning, were researched. The main trends in the media space in 2020, related to the lexical and semantic features of hashtags, were identified. In accordance with the principles of the qualitative method, hashtags about distance learning were selected, and the inductive method allowed to classify the relevant factual material. According to the methods of theoretical generalization, grouping and comparison, a multifaceted analysis of hashtags about distance learning was conducted.

A comprehensive analysis of the system of new hashtags denoting distance learning, which emerged in 2020, was conducted. The analysis of these elements of the media space allowed to single out hashtags that express the subjective attitude of users to the phenomenon of «Distance Learning»; hashtags that perform a pre-classification function; a set of hashtags that do not have a pragmatic component of meaning; hashtags that thematically mark posts; frame-building hashtags; dissemination hashtags. Groups of commercial hashtags, that are used not only in private publications, have been identified. Various functions of hashtags about distance learning have been identified, which include categorization, pre-classifying and characterizing functions, representative function, co-reference function. The peculiarities of the ideological content of hashtags, which are not directly related to online education, but are only partially connected with the topic of learning, were revealed. Although such hashtags are not semantically related to the content of Internet users' posts, they are often combined with different sets of hashtags to reach the target audience.

Key words: hashtag, lexical and semantic features, media linguistics, media discourse, Internet discourse, distance learning.

КОНЦЕПТУАЛЬНА МЕТОНІМІЯ ЯК ОСНОВА ЕВФЕМІЗМІВ АМЕРИКАНСЬКОГО АНГЛОМОВНОГО ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ

У статті проаналізовано евфемізми американського англомовного політичного дискурсу, в основу яких закладено концептуальну метонімію. Виявлено, що деякі евфемізми в політичному дискурсі не розпізнаються реципієнтами як такі, проте евфемістичний потенціал цих евфемізмів не зменшується. Досліджено, що концептуальна метонімія може бути одним із когнітивних механізмів творення прихованих смислів евфемізмів і може надавати їм непомітності в політичному дискурсі. Показано лексико-семантичні зв'язки зі сфер знань реципієнта, що сприяють позитивному сприйняттю евфемізмів через концептуальну метонімію. Застосовано теорію концептуальної метонімії до вивчення лінгвокогнітивних характеристик досліджуваних евфемізмів. Аналізуючи лінгвокогнітивні характеристики евфемізмів американського англомовного політичного дискурсу із застосуванням теорії концептуальної метонімії, ми виявили, що концептуальна метонімія ЦІЛЕ замість ЧАСТИНИ ввійшла до основ 10 досліджуваних евфемізмів, а саме: *alternative, strategic, affordable, progressive, radical, rational, informal, adjustment, procedure, action*. Досліджувані евфемізми виокремлено шляхом вибірки із політичних текстів періодичних видань "The Washington Post" and "The New York Times" 2000 – 2020 pp. Установлено, що концептуальна метонімія ЦІЛЕ замість ЧАСТИНИ може слугувати когнітивною основою для творення евфемізмів і в результаті такої метонімічної концептуалізації негативні факти репрезентуються деякими значно ширшими, але позитивнішими або нейтральними поняттями. Описано асоціативне сприйняття досліджуваних евфемістичних одиниць реципієнтами й виявлено, що евфемізми, основані на концептуальній метонімії ЦІЛЕ замість ЧАСТИНИ, завуальовують негативні факти саме не фокусуючи на них увагу, змушуючи реципієнта мимовольно опустити негативний факт. Визначено, що досліджувані евфемізми можуть впливати на когніцію реципієнта саме через уключення негативного факту до ширшого позитивнішого або нейтрального концепту, у результаті чого виникатиме більш позитивна або нейтральна реакція реципієнта на негативне політичне явище.

Ключові слова: евфемізм, концептуальна метонімія, політичний дискурс, когнітивний механізм, асоціативне сприйняття.

Вступ. Одними із засобів із яскраво вираженими вуалітивними функціями є евфемізми, які широко застосовуються в політичному дискурсі. Їх широке використання пов'язане з тим, що все частіше з'являються негативні факти, які потребують позитивнішого та не надто різкого подання реципієнтам. Дослідження евфемізмів до сьогодні здебільшого проводили в рамках стилістичних, лексико-семантичних чи функціонального-прагматичних розвідок [2; 5]. В. Великорода стверджує, що наукові праці та монографії (А. Кацев, Н. Босчаєва, К. Хем, Дж. Лоуресн, В. Ноубл, К. Аллан, К. Баррідж, І. Алексєєв, С. Відлак, В. Кравченко, Б. Ларін), засвідчують виникнення різних підходів до трактування явища евфемізації в англійській мові. Розбіжності стосуються способів творення евфемізмів, визначення мотивів їх уживання мовцями, класифікації евфемічної лексики, сфер дистрибуції евфемізмів, їхніх прагматичних особливостей функціонування та стильової належності [6, с. 1]. Проте лінгвокогнітивні характеристики евфемізмів й когнітивні процеси евфемізації небажаних аспектів реальності в політичному дискурсі залишаються поза увагою лінгвістів, що й спонукало до написання цієї статті.

Евфемізми часто є непомітними, «прихованими» в політичному дискурсі та не виокремлюються реципієнтами як такі, оскільки вони виражені ширшими, але позитивнішими або нейтральними поняттями, які, власне, уключають у себе негативне явище, яке позначає евфемізм. Тобто ці евфемізми утворені на основі когнітивного механізму концептуальної метонімії ЦІЛЕ замість ЧАСТИНИ. Отже, **мета** статті – є аналіз лінгвокогнітивних характеристик евфемізмів, утворених на основі концептуальної метонімії ЦІЛЕ замість ЧАСТИНИ, в американському англомовному політичному дискурсі. Відповідно до поставленої мети **завданням** статті є опис когнітивного впливу та особливостей асоціативного сприймання цих одиниць.

Методи та методики дослідження. Поняття евфемізму ми трактуємо за визначенням В. Б. Великороди: «Евфемізми – одиниці вторинної номінації з відносно позитивною конотацією, що використовують для заміни прямих найменувань, уживання яких із соціально чи психологічно зумовлених причин вважається небажаним» [6, с. 5]. Матеріалом дослідження

стали політичні евфемізми, виявлені в періодичних англомовних виданнях “The New York Times” та “The Washington Post” 2000 – 2020 pp.

Досліджуючи евфемізми американського політичного дискурсу, ми зауважили широке вживання евфемістичних одиниць, котрі, на перший погляд, ними не видаються, легко інтерпретуються реципієнтами, але водночас завуальовують негативний аспект явища. Найчастіше вони його нейтралізують, просто не наголошуючи на ньому, уключаючи його до ширшого поняття. Ми також зауважили, що евфемізмами часто виступають широко застосовувані лексичні одиниці, які позначають дуже широкі поняття і можуть уключати різні значення, навіть полярні відносно одне одного в умовах відповідного контексту. Ми простежили, що в основу цих евфемізмів закладено концептуальну метонімію ЦІЛЕ замість ЧАСТИНИ.

Опираючись на концепцію З. Кевечеша й Г. Раддена, помічаємо, що метонімія є когнітивним процесом, у якому один концепт-джерело (джерело) забезпечує ментальний доступ до другого концепту-ціль (ціль) у межах одного домена (сфери), або ідеалізованої концептуальної моделі [3, с. 42]. Когнітивний підхід до метонімії надає їй статусу одного зі способів формування знання про світ у вигляді особливих ментальних структур – метонімічних концептів. Метонімічні концепти, які дають змогу осмислити одну сутність у рамках її зв'язків з іншими сутностями, є складовою частиною повсякденного мислення, способів мовлення й поведінки [5, с. 63]. Метонімія є мотивованою фізичними та причинними асоціаціями. Традиційно це виражено через термін суміжності тобто близьких або прямих зв'язків між двома об'єктами [1, с. 17]. Отже, один об'єкт може виступати замість іншого, тому що обидва концепти співіснують у межах однієї й тієї самої сфери. Це пояснює, чому метонімічні зв'язки ґрунтуються на суміжності чи концептуальній «близькості», адже метонімія є референційною за своєю природою. Вона вживається з метою скерувати, направити, указати на об'єкти чи явища, про які йдеться [1, с. 17]. У випадку з концептуальною метонімією ЦІЛЕ замість ЧАСТИНИ метою є, власне, прагнення не висловлюватися точно, не спрямувати адресата, а заплутати його, не звернути його увагу, а зробити так, щоб він не помітив цей концепт. У такому випадку референт уключає в себе корелят, а також ще й низку понять. Отже, інформаційно важливе може пропускатися, а загальнозрозуміле – підкреслюватися, спостерігаємо метонімічну генералізацію.

Оскільки метонімія як концептуальне явище є категорією мислення, процесом розширення значень і формуванням смислів, вона є зручним засобом для механізму творення евфемізмів [6, с. 5], тому що мета евфемізму – це часто завуальовання негативного концепту саме через репрезентацію якогось ширшого менш негативно чи нейтрального концепту, узагальнюючи негативний концепт з іншими суміжними не такими негативними концептами.

Результати та дискусії. До нашої вибірки увійшли такі евфемічні прикметники, які узагальнюють, а не конкретизують негативне явище (у дужках даємо евфемістичне значення зі словника евфемізмів): *alternative* (differing from existing social arrangement, practicality or convention), *strategic* (seeks to indicate failure or an action taken under compulsion), *tactical* (done involuntary under pressure), *planned* (unexpected and unwelcome; common usage when we prefer not to admit that we have been wrong or lacking in foresight), *affordable* (cheap), *progressive* (opposed to conventional manners or methods), *radical* (accepting or advocating extreme political policies), *rational* (agreeing with a prejudice), *informal* (acting illegally or without required permission; literary, casual or easy-going) [2]. Проаналізуємо їх детальніше та проілюструємо їх вживання в публікаціях американських англомовних періодичних видань ЗМІ.

“When Trump said he was targeting Iranian sites including those “important to Iran & the Iranian culture,” which would have run afoul of international law, Conway again stepped forward to argue the unarguable. She explained that the country had many “strategic military sites that you may cite are also cultural sites.”” (The Washington Post, 24/08/2020). Евфемізм *strategic* потрібно сприймати з особливою пересторогою, оскільки в прямому сенсі *strategic* означає щось надто важливе та ще й згідно з планом [4]. Проте бачимо, що знищувати іранську культурну спадщину не зовсім було за планом, а якщо й за планом, то неморально чи неетично, але якщо назвати це військовою стратегічною ціллю, то ці дії будуть виправдані й сприйматимуться, як щось необхідне для військової операції. В основі цього евфемізму простежуємо концептуальну метонімію ЦІЛЕ замість ЧАСТИНИ, де цілим буде *стратегічна споруда*, а частиною – *споруда*

культурної спадщини, адже єдиного визначення для стратегічного місця чи споруди немає. За різних умов та суджень будь-що може стати стратегічним. Саме тому цей евфемізм потрібно сприймати з пересторогою й увагою, адже він спроможний завуалювати будь-яке негідне явище.

*“At my loan brokerage firm, we help clients arrange loans from both traditional banks and **alternative lenders** – depending on the circumstances. The bank loans we see have been charging interest rates ranging from 4 to 6 percent with a typical amortization period of five to 25 years. With alternative lenders, the rates can range from 20 to 200 percent with a typical amortization of six to 12 months”* (The New York Times, 30/09/2013). *Alternative* як пряма номінація означає дію, ідею тощо, але таку, що відрізняється від наявної й може бути використана замість неї [4]. Прикметник, який нейтралізує як позитивне, так і негативне значення та означає просто інший, щось натомість. *Альтернатива* не сприймається мовцями як гірший варіант, а як явище з тієї самої категорії, що й основний варіант, і як такий, котрий призведе до таких самих результатів. Проте якщо клієнту не дають кредит у банку та він звертається до *альтернативних кредиторів*, значить банк поставив під сумнів можливість сплатити кредит клієнтом. З одного боку, *альтернативні кредитори* звучить як порятунком для тих, хто потребує великих сум грошей, а з іншого – саме через таких кредиторів люди залишаються розореними повністю, не сплативши шалені відсотки. Простежуємо концептуальну метонімію ЦІЛЕ замість ЧАСТИНИ, де цілим є *альтернатива* загалом у широкому розумінні цього евфемізму, не лише посилаючись на вищенаведений приклад, а частиною є *ненайкращий варіант*. Адже альтернативні кредитори пропонують більші відсотки й коротший термін сплати кредиту, що є гіршим варіантом для клієнта.

*“I want to see **affordable** housing as part of the infrastructure program going forward, and I want to see the building of schools in rural communities, good, efficient schools for rural children”* (The Washington Post, 30/10/2020). Доступне житло сприймається краще, ніж дешеве. *Afford* як пряме значення означає мати достатньо коштів для придбання чогось, *affordable* (доступний) – це прикметник, що означає власне конкретний предмет, для придбання якого є достатньо коштів [4]. Поняття *доступне* є досить широким, у кожного реципієнта свій рівень доступності, для заможних громадян теж щось є доступним, а щось – ні. Отже, бідність вуалізується через міру доступності чогось. Виникає ілюзія, що бідності немає, а лише ступінь доступності, який у кожного різний. Отже, не виникає різко негативних реакцій у реципієнтів, оскільки поняття *доступність* визначається радше як достатність коштів, аніж як брак коштів. Простежуємо концептуальну метонімію ЦІЛЕ замість ЧАСТИНИ, де *доступність* є цілим, а *дешевизна* – його частиною.

*“All of this puts **progressive** Jews like myself in an extraordinarily difficult position. We often refrain from calling out anti-Semitism on our side for fear of our political bona fides being questioned...”* (The New York Times 14/11/ 2019). *“A few facts ought at least to stir the thinking of those who subscribe to the **progressive** narrative”* (The New York Times, 08/02/ 2019). *Progressive* у прямому значенні визначається як такий, що підтримує нові сучасні ідеї та методи [4]. У політичному дискурсі як евфемізм воно ж уживається для позначення чогось незвичного, відмінного від усталених норм, часто прикриваючи певні різкі дії чи висловлювання, що є неприйнятними для думки, що існує у суспільстві. Реципієнт сам вибирає конкретне розуміння «прогресивний» або просто не акцентує уваги на ньому. Це і є мета таких евфемізмів – якщо не покращити негативне значення, то зробити його непомітним. Знову бачимо концептуальну метонімію в основі цього евфемізму ЦІЛЕ замість ЧАСТИНИ, де *прогресивний* буде цілим, а щось *відмінне від усталених норм, неприйнятне* – частиною.

*“By refusing to allow the counting of mail ballots before Election Day, in the full knowledge that pandemic conditions would lead to an explosion of vote by mail, they’ve helped create the delays that Trump is now trying (but, mercifully, failing) to exploit to get vote counts halted. But that’s not enough, we’re told. They should go even further and take an extraordinarily **radical** step such as this”* (The Washington Post, 05/11/ 2020). *Radical* у прямому сенсі означає велику й дуже важливу відмінність або зміну [4]. До цього й апелює евфемічний смисл. Але такий різко інший може включати й негативні нюанси, такі як спроба Трампа заборонити підрахунок голосів, що надходять поштою. Проте такий план Трампа подається як *an extraordinarily radical step*, що в перекладі – *надзвичайно радикальний крок*. Окрім того, *extraordinarily* в англійській мові має позитивну конотацію.

Простежуємо метонімічну модель ЦІЛЕ замість ЧАСТИНИ, де у випадку з вищенаведеної цитати цілим буде *радикальний крок*, а частиною – *заборона підрахунків поштою*.

*“Investors are afraid and uncertain these days. Given how hard it is to determine true asset prices, they are being completely **rational**”* (The New York Times, 22/02/2009). *“Today, at last, we have panic in surplus – however unevenly distributed and still-insufficient in some places. But now we need something else to leaven it: Along with **rational** panic, we need sources of rational hope”* (The New York Times, 28/03/2020). *“With commodity price pressure unlikely to abate, focusing on balance sheet stability might be the most **rational** strategy available”* (The New York Times, 19/08/ 2015). *Rational* у прямій номінації означає такий, що керується скоріше розумом, ніж емоціями [4]. У випадках, коли потрібно погодитись із чимось несприятливим і схилити до цієї думки реципієнтів, дієвим є апелювання до розуму й сенсу та називати такі речі раціональними. Отже, панікувати – це раціонально, а отже, розумно. Навіть згадка про причину, а потім указівка, що це раціонально, нейтралізує всю «гіркоту» явища не викликає збентеження, не акцентує, власне, на причині. Раціональне рішення в певній складній ситуації не завжди буде позитивним явищем, воно буде просто найрозумнішим і вигіднішим лише в тій певній ситуації й часто це може зовсім не влаштовувати реципієнтів. *Раціональний* – це радше найрозумніший із варіантів, але який не завжди буде позитивно сприйматися. Цей евфемізм може вживатися як виправдання неприємних політичних рішень. У метонімічній моделі ЦІЛЕ замість ЧАСТИНИ, яка є основою для евфемізму *rational*, цілим буде *раціональне рішення чи дія*, а частиною – *найменш збиткове чи найменш небезпечне рішення чи дія*, утім, це не виключає негативного соціального явища.

*“President Bush has been holding **informal** off-the-record sessions with major news organizations over the last several days”* (The New York Times, March 28/03/2006). *“... the Tibetan government in exile in India announced Friday that two envoys were on their way to an undisclosed location in China for “**informal**” discussions”* (The New York Times, 03/05/ 2008). *Informal* у прямому значенні трактується як такий, що необмежений правилами прийнятої поведінки, як звичайний чи зручний [4]. Отже, *неофіційний* не сприймається реципієнтами як незаконний, радше – як звичайний, буденний. Неофіційна подія відтак виглядає як така, що відбувається без зайвих приготувань, без пафосу, без певних вимог до поведінки, мови й одягу, але упускається з уваги той нюанс, що вона ще й відбувається, так би мовити, «поза кулісами». Результати таких подій чи домовленостей мають залишитися таємними, тобто вони ще й відбуваються поза законом. Отже, *неофіційний* буде цілим, а *незаконний* – його частиною в метонімічній моделі ЦІЛЕ замість ЧАСТИНИ. Проте асоціації в реципієнта виникають швидше з повсякденністю, чимось несерйозним, а не з незаконною дією. Адже *неофіційний* уключає в себе будь-що, від форми одягу і до порушення закону.

Концептуальною метонімією ЦІЛЕ замість ЧАСТИНИ послуговуються також і такі евфемічні іменники: *adjustment* (the subjective alteration of public accounts), *procedure* (any taboo or unpleasant act), *action* (vice or illegal activity).

*“The consequences of that are seen in Mosul and Raqqa, where the risk to civilians grew and grew, and there were no **adjustments** made, he said, referring to the intense 2016 – 2017 bombing campaigns in and around the Islamic State’s twin capitals in Iraq and Syria, respectively”* (The Washington Post, March 07/03/2019). *Adjustment* у прямому сенсі трактується як зміна чи регулювання [4]. Бомбардування – це, звісно, регулювання, а саме регулювання території, військових позицій, кількості населення, адже це руйнація й чисельна смертність. Подаючи цей факт як широке поняття, акцент на нищівній шкоді не робимо. У вищенаведеній цитаті евфемізм *adjustment* послуговується метонімічною моделлю ЦІЛЕ замість ЧАСТИНИ, де цілим виступатиме явище надзвичайно широкого розуміння *регулювання (виправлення)*, а його частиною – *бомбардування*.

*“A report this summer from the Migration Policy Institute outlined over 400 **actions** on immigration that had been enacted by a sprawling array of federal departments in the Trump era”* (The New York Times, 10/10/ 2020). *Action* у прямому значенні трактується як процес виконання чогось. Це широке поняття може включати будь-що, як негативні, так і позитивні дії. *400 actions on immigration* може означати як формальні бюрократичні дії, так і ув’язнення, застосування фізичної сили чи інші негативні дії щодо іммігрантів. *“In person and on Twitter, Trump has*

targeted officials in several states, including from his own party, as he seeks to upend, discredit and invalidate the election and spread baseless claims that a victory was stolen from him. These are unprecedented actions for a modern president, but for Trump, they are standard operating procedure” (The Washington Post, 21/11/2020). *Безпрецедентні дії* сприймаються як такі, які ще ніколи не траплялися [4], вони могли б бути як законними, так і незаконними. Із контексту розуміємо, що йдеться про не зовсім порядні дії Трампа, проте *безпрецедентні дії* й *оперуюча процедура* нейтралізують ці негативні явища, не наголошують на негативності, а прирівнюють до дій, котрі ще не траплялися. *Procedure* у прямому сенсі визначається як правильний або вже звичний спосіб виконання чогось [4]. Проте як евфемізм *procedure* може прикривати будь-яке ганебне діяння. Для евфемізму *action* із вищенаведених цитат властива метонімічна модель ЦІЛЕ замість ЧАСТИНИ, де цілим буде *дія*, а *негативне чи ганебне діяння* – його частиною. Адже *дія* – настільки широке й узагальнене поняття, що може включити до себе в прямому сенсі будь-яке діяння. В останній цитаті також наявний евфемізм *procedure*, що послуговується тією самою метонімічною моделлю, де цілим буде *процедура*, а частиною, судячи з цитати – *дискредитація виборів*. Частиною процедури теж може бути будь-яка ганебна дія.

Висновки. Результати дослідження лінгвокогнітивних характеристик евфемізмів американського англomовного політичного дискурсу дають змогу стверджувати, що основою евфемізмів може бути концептуальна метонімія ЦІЛЕ замість ЧАСТИНИ. Отже, не акцентовано на конкретному негативному явищі, яке, навпаки, узагальнюється, уключається до концепту широкого розуміння з позитивнішою або нейтральною конотацією. Чим ширше поняття цілого, тим ганебніше й негативніше явище воно може прикривати, іноді категоріям генералізації (узагальнення) немає меж і вони можуть включати в себе надзвичайно велику кількість понять, як негативних, так і позитивних. За такої евфемізації політичного дискурсу у реципієнтів виникає ілюзія благополучності, успішності та безбідності, адже для пересічних громадян інформація, евфемізована таким чином, не передає чіткого повідомлення про негативний факт.

Отже, за допомогою концептуальної метонімії ЦІЛЕ замість ЧАСТИНИ евфемізми можуть вуалізувати негативні факти, репрезентуючи в мові певне широке поняття, яке включає в себе цей негативний факт як одну з його складових чи суміжних понять. Отже, негативний факт сприйматиметься не так гостро й прямо, оскільки небажані та різко негативні складники негативного явища залишаються наче в тіні, тобто є завуальованими.

Перспективами досліджень вважаємо аналіз лінгвокогнітивних характеристик евфемізмів, утворених на основі інших концептуальних метонімії.

References

1. Evans, Vyvyan & Bergen, Benjamin & Zinken, Jörg. 2007. *The Cognitive Linguistics Enterprise: An Overview*. The Cognitive Linguistics Reader. London: Equinox Publishing Ltd.
2. Holder, Richard. 2008. *How Not to Say What You Mean: Dictionary of Euphemisms*. NY: Oxford University Press Inc.
3. Kovecses, Zoltan. and Radden, Gunter. 1999. *Towards a Theory of Metonymy. Metonymy in Language and Thought*. Amsterdam and Philadelphia: Benjamins
4. *Longman Exams Dictionary*. 2006. UK: Pearson Education Ltd.
5. Lakoff, George & Johnson, Mark. 2003. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
6. Velykoroda, Vira. 2008. “*Semantychni ta funktsionalno-prahmatychni kharakterystyky evfemizmiv v anhliiskii movi*”. PhD diss., Lviv.

Небелюк Леся. Концептуальная метонимия в основании эвфемизмов американского англоязычного политического дискурса. В статье анализируются эвфемизмы американского политического дискурса, в основание которого заложена концептуальная метонимия. Отмечается, что некоторые эвфемизмы в политическом дискурсе не распознаваемые реципиентами как такие, но их эвфемистический потенциал остается достаточно сильным. Доказывается, что концептуальная метонимия может быть одним из когнитивных механизмов создания скрытых смыслов эвфемизмов и может оказывать им незаметность в политическом дискурсе. Показывается лексико-семантические связи из сфер знаний реципиента, способствующих позитивному восприятию эвфемизмов через концептуальную метонимию. Применяется теория концептуальной метонимии к изучению лингвокогнитивных характеристик исследуемых эвфемизмов. Анализируя лингвокогнитивные характеристики эвфемизмов американского англоязычного политического дискурса с применением теории концептуальной метонимии мы обнаружили, что концептуальная метонимия ЦЕЛОЕ вместо ЧАСТИ содержится в основе исследуемых эвфемизмов, а именно: *alternative, strategic, affordable, progressive, radical, rational, informal, adjustment, procedure, action*. Исследуемые эвфемизмы выделяем путем выборки из политических текстов периодических изданий “The

Washington Post” и “The New York Times” 2000 – 2020 гг. Устанавливается, что концептуальная метонимия ЦЕЛОЕ вместо ЧАСТИ может служить когнитивной основой для создания эвфемизмов, и в результате такой метонимической концептуализации негативные факты представляются широкими, относительно позитивными или нейтральными понятиями. Описывается ассоциативное восприятие изучаемых эвфемистических единиц реципиентами и обнаружено, что эвфемизмы, основанные на концептуальной метонимии ЦЕЛОЕ вместо ЧАСТИ, вуалируют негативные факты не фокусируя на них внимание, заставляя реципиента самопроизвольно пропустить негативный факт. Определено, что исследуемые эвфемизмы могут влиять на когницию реципиента, именно благодаря включению негативного факта к более широкому позитивному или нейтральному концепту, в результате чего возникнет позитивная или нейтральная реакция реципиента на негативное политическое явление.

Ключевые слова: эвфемизм, концептуальная метонимия, политический дискурс, когнитивный механизм, ассоциативное восприятие.

Nebeliuk Lesia. Conceptual Metonymy in the basis of Euphemisms in the English Language American Political Discourse. The article deals with the analysis of euphemisms in the English language American political discourse based on conceptual metonymy. Though the phenomenon of euphemisation has been widely studied, the linguo-cognitive characteristics of euphemisms in the English language American political discourse and their influence on the recipients have not been established yet. The aim of the article is to analyze euphemisms in the English language American political discourse based on the conceptual metonymy. Some political euphemisms are not immediately recognized in the political discourse by the recipients, whereas the euphemistic potential remains quite strong. The author claims that the conceptual metonymy can be one of the cognitive mechanisms of creating hidden senses of the euphemisms and make these euphemisms unnoticeable in the discourse. The author provides lexical-semantic components from the addressee's spheres of knowledge that contribute to ameliorated, positive perception of the nominations, and applies the theory of conceptual metonymy to the euphemisms under study. The study of linguo-cognitive characteristics of euphemisms in the English language American political discourse applying the conceptual metonymy theory allows tracing the conceptual metonymy WHOLE as PART in the basis of such euphemisms: *alternative, strategic, affordable, progressive, radical, rational, informal, adjustment, procedure, action*. The euphemisms under study were selected from the political texts of “The Washington Post” and “The New York Times” 2000-2020. It was established that the conceptual metonymy may serve as a cognitive basis for the euphemisms under study. As a result of such metonymic conceptualization, negative facts are represented by some much wider but positive or neutral concepts. The author also describes the associative perception of the euphemisms under study. The analysis shows that euphemisms based on the conceptual metonymy WHOLE as PART make the recipients skip negative facts by not focusing on them. The euphemisms listed above are able to influence the recipient's cognition due to the inclusion of the negative fact to a wider more positive or neutral concept. The result is a positive or neutral recipient's reaction.

Key words: euphemism, conceptual metonymy, political discourse, cognitive mechanism, associative perception.

DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2020-13-21>

УДК 159.922.76:376

Antonina Semeniuk, Iryna Yezerska

INCLUSIVE EDUCATION FOR PUPILS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS

In this article attention is paid to psychological adaptation of children with autistic spectrum disorder in the learning process. The appropriate strategies of teaching English as a foreign language to students with ASD that will supply their psychological adaptation in mainstream secondary schools are highlighted. The concept of inclusion is revealed and the basic principles of inclusive education are emphasized. Methods of learning words, sounds and letters in foreign language lessons by children with autism are considered.

A person with autism generally has difficulty in language learning, obtaining communication, social, and cognitive skills. Due to these challenges, children with autism learn better from visual aids, imitation and structured surroundings that fit their sense perception and routines. They have to deal with the consequences of negative attitude towards people with disabilities in general. Nevertheless, some families, despite having children with severe ASDs, have still managed successful psychological adaptation. It is recognized that children in such conditions better adapt to the environment, develop social skills, and feel more independent and socialized.

Parents and the professionals agree that every child with an autism spectrum disorder is unique and it takes lots of hard work to help a child with autism get the most out of the classroom experience. It also takes, a good dose of structure and understanding that each child has different needs as well as styles of learning.

Interaction with other children will help to obtain out of the classroom experience through games, which allow some children with autism to accept a social interaction. A structured environment can make the child feel secure and more open to learning. The main forms of interactive work are educational interaction of students in pairs and micro groups. Groups study

learning material and develop interpersonal skills. The visual aids combined with demonstrations of different activities can help a child improve their language skills.

The effectiveness of these exercises depends on the extent to which the following conditions are met: systematic conduct; their distribution in order of increasing complexity; alternation and diversity of exercises.

Key words: autism, special educational needs, psychological adaptation, ways of teaching, inclusion.

Introduction. In the last few decades the recognition of students with special needs has been increasing significantly that presupposes the necessity of their better understanding. The problems of socialization as well as supportive school programs for launching a process of their adjustment and self-evaluation are in the scope of sociological, psychological, methodological, and pedagogical studies nowadays.

In particular, this issue was considered in the writings of many scholars and methodologists such as K. Colihan [1] and F. O'Callaghan [4, p. 263–265], who paid attention to the study of the concept of autism, its types and features. The concepts, strategies, methods of inclusion and inclusive education are covered in the works of M. J. Meynert [2], A. Warber [7] and others.

The aim of the current study is to examine ways of teaching English as a foreign language to pupils with Autistic Spectrum Disorder (ASD) that will supply their psychological adaptation in mainstream secondary schools. The main tasks are:

- to consider the experience, attitudes and knowledge in relation to inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders (ASDs);
- to summarize the strategies of teaching pupils with autism;
- to analyze forms and types of correctional and developmental work in foreign language lessons through inclusion.

Research methods and techniques. To solve the tasks mentioned above the following methods were used: analysis, synthesis, descriptive and deductive methods.

Results and discussions. International human rights standards are based on the idea of participation of every person in public life on the basis of equality and without discrimination (UN, 1993). The spread of inclusive education in Ukraine for children with physical and / or mental disabilities is not only a reflection of the times, but also another step towards ensuring the full realization of the rights of children with special needs to quality education [6]. The acknowledgment of students with special needs has been expanding in Ukraine lately and better understanding of their learning challenges as well as steady school programs are direly required. Both schools and teachers in Ukraine have very constrained readiness in either educating abilities or material advancement to meet the special needs of such pupils.

It cannot be denied that education plays an important role in the life of every individual; therefore, equality and equity in education need to be strengthened and supported to confirm the necessity of giving care and attention to all children without exception. Basic education is the right of every individual.

In Soviet Ukraine, children with inabilities were taught in special schools or in some establishments of combined sort – kindergartens, and boarding schools. Nowadays in Canada, the USA and European countries there is an impressive experience in involving children with special educational needs to study within the closest state schools, which is also broadly implemented in Ukraine.

Inclusion can be described as the practice of including students with disabilities alongside with other students in a regular classroom. It can also be described as including students of different backgrounds and abilities to study together. Theoretically, inclusion is related to philosophical decision that emphasizes 'the importance of bringing together diverse students, families, educators and community members', in the purpose of establishing supportive learning atmosphere that helps every individual student get the feeling of respect, acceptance and the sense of belonging [2]. It is recognized that children in such conditions better adapt to the environment, develop their social skills, and feel more independent and important in society.

Basic principles of inclusive education are as follows:

- all children should study together whenever possible, despite certain difficulties or differences;

- schools should recognize and take into account the diverse needs of their students, coordinating different types and rates of learning;
- ensuring quality education for all through responsible teaching, application of organizational measures, development of teaching strategies, use of resources and partnerships with their communities;
- children with special educational needs should receive additional assistance that they may need to ensure the success of the learning process[3].

The word **Autism** comes from the Greek word “*autos*” meaning *self*, because of extreme aloneness associated with this disorder. **Autistic Spectrum Disorder (ASD)** refers to a complicated disorder of brain development [4, p. 263–265]. **Autism** and **Autism Spectrum Disorders (ASDs)** are among the most enigmatic and restricting disorders, that affect individual's reciprocal social interaction, verbal and non-verbal communication, flexibility in their selection of interests and behaviours.

From a sociological perspective, people who experience disability undergo stress, cope with life transitions, value changes, and experience disability issues across their life spans. Their way of life has to deal with the consequences of negative attitude towards people with disabilities, and the main task of professionals who work with them is to assist with adjusting into the society. Nevertheless, some families, despite having children with severe ASD, have still managed successful psychological adaptation.

A person with autism generally has difficulty in language learning, obtaining communication, social, and cognitive skills. Due to these challenges, children with autism learn better from visual aids, imitation and structured surroundings that fit their sense perception and routines. The visual aids combined with demonstrations of different activities can help a child improve their language skills.

Interaction with other children can be encouraged through games, which allow some children with autism to accept a social interaction. A structured environment can make a child feel secure and more open to learning. The structure also prevents anxiety from exposure to any sensory triggers or confusion. Autism experts have developed a number of educational therapy and teaching methods that consider the unique needs of children with autism [7].

The main forms of interactive work are educational interaction of students in pairs and microgroups. Groups study learning material and develop interpersonal skills. It is quite advisable to use games in foreign language lessons, such as «Catch the sound» game. The game is aimed at mastering sound-letter analysis and synthesis, establishing the correct relationships between sounds and letters. Students pick up the appropriate letter that identifies the sound in the word in the picture.

The number of children diagnosed with autism is increasing, therefore knowledge of methods and strategies of their teaching is extremely important. These strategies can be implemented both in a classroom and at home. The following ones are:

- create an environment that is not over stimulating. The child will do better if there is no loud music playing in the background, as it distracts a child with autism from concentrating.
- create a structured environment with predictable routines. This is where the picture schedule so often used in classrooms comes into play. The daily routine should be the same from day to day, only differing for special occasions. At such times, an appropriate picture representing that event should be placed on the child's schedule.
- give fewer choices. If a child is asked to pick a color, only give him two or three choices to pick from. The more choices, the more confused a child with autism may become.
- select repetitive motions when working on projects. Most autistic classrooms have an area for workbox tasks, such as putting erasers on pencils or sorting colors into colored cups.
- keep voice low and clear when teaching. Children with autism become agitated and confused if a speaking voice is too loud. Excess talking between staff members should be kept to a minimum.
- limit physical contact. While this is a good strategy for all children, children with autism may not properly interpret body language and touch, so minimal body physical contact is better.
- allow students to stand instead of sit around a table for a class demonstration or for morning or evening meeting. Many children do better when allowed to stand. Many rock back and forth and this allows them to repeat those movements while still listening to teacher instruction.

–encourage and promote one to one interactions with students to promote social skills. Since children with autism have a problem with social skills and appropriates social behavior this is very important. Opportunities for social interaction might have to be structured at first, but with practice, they will start to understand social interactions.

–eliminate stress. Again, the child with autism needs to learn in a calm and quiet classroom. If staff members are experiencing too much stress, leave the classroom until you feel better. Children with autism can pick up emotions very easily.

–for visual learners, be sure to use signs and pictures. This is the beginning of communication skills for these children. These ten suggestions should help in educating a child with autism with less stress and in a more focused environment taking into account their limitations [5].

Parents and professionals all agree that it takes lots of hard work to help a child with autism get the most out of the classroom experience. It also takes, they say, a good dose of structure and understanding that every child with an autism spectrum disorder is unique. That means each child has different needs as well as styles of learning [1].

When learning a foreign language, students are faced with the need to learn new concepts, terms of generalizing nature. If these concepts are introduced by a simple verbal explanation of their meaning, then such assimilation will not promote development and correction. For children with autism, the study of the general term should take place in several stages. Various objects, which are representatives of one class or their image, are considered. The description and analysis of each of them are carried out. Objects are compared with each other, common and different features are distinguished. Attention is drawn to the common essential features of objects and it is reported that it is on the basis of these features that objects belong to the same class. A new generalizing term is introduced (“Let's call all objects in one word”).

Other objects that are representatives of this and other classes are considered. Students determine whether an object belongs to the class under study or not. Each answer is substantiated using the selected essential features. Students are once again asked to name a group of objects in one word. It should be mentioned that the same object can have different names (specific species or generalizing generic) depending on the context. The connections of the notion under study with other concepts are demonstrated. For example, a selected class of subjects may belong to a broader group and be divided into subgroups. It is suggested to make a sentence with a new word, to name other representatives of the class, which have not been considered in the lesson yet.

It is necessary to teach children not only to answer questions, but also to ask them, to carry out the analysis of conditions of the task, to plan and control sequence of its performance, to correlate results with a sample. To do this, children learn to use a ready-made action plan, give a verbal report after completing the work, and explain why the task is done this way and not otherwise. Then the verbal report from the end of the work is transferred to its beginning.

When studying the topic “Sounds and letters” the teacher should pay attention to the purpose of individual speech games, which, firstly, are aimed at deepening knowledge about a word as an element of speech; secondly, mastering sound-letter analysis and synthesis, establishing the correct relationships between sounds and letters; thirdly – to correct persistent specific errors.

In order to form the communication skills of students with autism, we have identified the main directions, forms and types of correctional and developmental work in foreign language lessons:

1. Phonetic-phonemic system. Correction of sound pronunciation, development of phonemic processes.
2. Lexical system. Enrichment of vocabulary, clarification of the meaning of words.
3. Grammar system. Formation of sentence structure, word change system, correction of word formation system.
4. Coherent speech. Development of dialogic, formation of monologue speech; formation of internal programming of coherent expression.
5. Development of reading skills. Development of visual-spatial analysis and synthesis, formation of analysis and sentence synthesis.

The main task of corrective work is to teach children with special educational needs to express their thoughts lexically, grammatically and phonetically correct.

It is in foreign language lessons that there are all opportunities to work on the development of coherent speech in the following areas: enrichment of the passive and activation of the child's active vocabulary; training in the gradual compilation of translation (in the first stages of a series of drawings, on the questions asked, then – on the plan submitted by the teacher, on a collective plan); for more able students – on a complex plan; learning to compose their own story (in the early stages with the help of a teacher, and as a result – independently); learning poems, riddles, and songs.

The effectiveness of these exercises depends on the extent to which the following conditions are met: systematic conduct; their distribution in order of increasing complexity; alternation and diversity of exercises.

Conclusion. We can say that this study has attempted to introduce autism with particular characteristics along with suggestions for the teachers and parents who deal with students affected by ASDs. The survey showed that the disorder is not restricted to the behavior, but language impairment as well. The fact is that, although autism characteristic may never be eliminated completely, parents and especially teachers should be informed that it has advantages as well. Using diverse methodology, they can exploit the child's extra ability in memorizing pictures, figures and develop it in a desirable manner. This way children with autism may become excellent speakers of second language by training.

References

1. Colihan, Kelley. "Autism in the classroom". URL: <http://www.webmd.com/brain/autism/features/autism-in-the-classroom>
2. Meynert, Mariam John. 2012. "Inclusive Education and Perceptions of Learning Facilitators of Children with Special Needs in a school in Sweden". *International Journal of Special Education*.
3. Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. URL: http://ispukr.org.ua/?page_id=331#.X71d4WgzY2w
4. O'Callaghan, Finbar. 2002. "Autism – what is it and where does it come from?" *An International Journal of Medicine* 263–265.
5. *Teaching Methods – Children's with Autism*. URL: <http://vikaspedia.in/education/education-best-practices/teaching-methods-children-with-autism>
6. The Standard Rules for the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities of December 20, 1993 were approved on December 20, 1993 at the 48th session of the UN General Assembly. URL: <http://zakon.rada.gov.ua>
7. Warber, Adrienne. *Teaching Methods for Autistic Children*. URL: https://autism.lovetoknow.com/Teaching_Methods_for_Autistic_Children

Семенюк Антоніна, Єзерська Ірина. Інтегративна освіта дітей з розладами аутичного спектру. У статті досліджено стратегії викладання англійської мови як іноземної учням із розладом аутичного спектра (РАС), що забезпечить їх психологічну адаптацію. Увагу приділено впровадженню інтегративної освіти в Україні з урахуванням Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, що привело до пошуку нових шляхів і методів навчання іноземної мови дітей із психофізичними розладами.

Окреслено причини, які зумовлюють потребу в дослідженні способів і методів викладання англійської мови як іноземної учням із РАС, що забезпечить їх адаптацію в інтегративному класі та соціалізацію в суспільстві. У Радянській Україні дітей з обмеженими можливостями навчали у спеціальних школах, але сьогодні в Канаді, США та європейських країнах наявний вражаючий досвід залучення дітей з особливими освітніми потребами до навчання в найближчих державних школах. Оскільки цей підхід набуває розповсюдження в Україні, нагальним є пошук шляхів забезпечення належного рівня освіти всіх дітей без винятку.

Людина з аутизмом, зазвичай, відчуває труднощі в оволодінні мовою, у спілкуванні, опануванні соціальних та когнітивних навичок, тому діти з аутизмом краще вчать за допомогою уочковості, імітації та впорядкованого середовища, що враховує їхню сенсорну чутливість. Крім того, їм доводиться боротися з наслідками негативного ставлення до людей з інвалідністю загалом. Батьки й професіонали однакові в думці, що кожна дитина з розладом аутичного спектра є унікальною, потрібно багато напруженої роботи, щоб допомогти їй, адже вона має різні потреби та піддається певному стилю навчання.

Взаємодія з іншими дітьми за допомогою ігор допоможе отримати досвід спілкування поза класом. Упорядковане середовище може дати дитині відчуття захищеності й зробити її відкритою до навчання. Основною формою інтерактивної роботи є навчальна взаємодія учнів у парах та мікрогрупах. Групи оволодівають навчальним матеріалом та формують міжособистісні навички.

Ефективність цих вправ залежить від того, наскільки виконуються такі умови: системність; їх розподіл у порядку збільшення складності; чергування та різноманітність вправ.

Ключові слова: аутизм, особливі освітні потреби, психологічна адаптація, способи навчання, інтеграція.

Семенюк Антонина, Езерская Ирина. Интегративное образование детей с расстройствами аутистического спектра. В статье исследуются стратегии преподавания английского языка как иностранного ученикам с расстройством аутистического спектра (РАС), что обеспечит их психологическую адаптацию. Внимание

уделяється внедрению инклюзивного образования в Украине с учетом Общеввропейских рекомендаций языкового образования, что привело к поиску новых путей и методов обучения иностранному языку детей с психофизическими расстройствами.

Определяются причины, обуславливающие необходимость исследования способов и методов преподавания английского языка как иностранного детям с РАС, что обеспечит их адаптацию в инклюзивном классе и социализацию в обществе. В Советской Украине детей с ограниченными возможностями обучали в специализированных школах, но сегодня в Канаде, США и европейских странах есть впечатляющий опыт привлечения детей с особыми образовательными потребностями к обучению в ближайших государственных школах. Поскольку этот подход получает широкое распространение в Украине, актуальным является поиск путей обеспечения надлежащего уровня образования всех детей без исключения.

Человек с аутизмом, как правило, испытывает трудности в общении, в овладении языком, социальными и когнитивными навыками, поэтому дети с аутизмом лучше учатся при помощи наглядности, имитации и в упорядоченной среде для обучения, учитывающей их сенсорную чувствительность. Кроме того, им приходится бороться с последствиями негативного отношения к людям с инвалидностью в целом. Родители и профессионалы сходятся во мнении, что каждый ребенок с расстройством аутистического спектра является уникальным, нужно много усердной работы, чтобы помочь ребенку с аутизмом, ведь каждый имеет различные потребности и поддается определенному стилю обучения.

Взаимодействие с другими детьми при помощи игр поможет получить опыт вне класса. Упорядоченная среда способствует развитию у ребенка чувства защищенности и открытости к обучению. Основной формой интерактивной работы является учебное взаимодействие учащихся в парах и микрогруппах. Группы изучают учебный материал и формируют межличностные навыки.

Эффективность этих упражнений зависит от того, насколько выполняются следующие условия: системность; их распределение в порядке увеличения сложности; чередование и разнообразие упражнений.

Ключевые слова: аутизм, особые образовательные потребности, психологическая адаптация, способы обучения, инклюзия.

DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2020-13-22>

УДК 811.111(73)'42-11

Олена Світліковська

ВЕРБАЛІЗАТОРИ КОНЦЕПТУ «VALUES» В АМЕРИКАНСЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРІ (НА МАТЕРІАЛІ МАСМЕДІЙНИХ ТЕКСТІВ)

У статті досліджено американську лінгвокультурну систему цінностей через концепт ЦІННОСТІ / VALUES. Ключові цінності поділяємо на такі основні групи: вітальні цінності, соціальні, політичні, моральні, релігійні й ідеологічні, художньо-естетичні, родинні, трудові. Створено номінативне поле концепту VALUES на основі мовних засобів, які його репрезентують. Структура номінативного поля концепту представлена у вигляді ядра та периферії, до яких входить значення певної лексики, представлене гіперсемою/гіперсемами – семантичним компонентом вищого порядку, що організовує навколо себе розгортання семантичного поля. Для встановлення ядра номінативного поля концепту VALUES в американському масмедійному дискурсі були опрацьовані дефініції ключової лексики, а також пов'язаних із нею лексем у словниках та тезаурусах. Шляхом аналізу лексикографічних джерел встановлено синонімічне розширення ключової лексики та одиниць, пов'язаних з нею. Виокремлено низку соціокультурних цінностей американського суспільства, зокрема *personal control over the environment; change; time and its control; equality / egalitarianism; individualism; privacy; individual achievement (status, success); self-reliance / independence; competition; future orientation; action / work orientation; informality; directness / openness / honesty; patriotism* тощо. Здійснено аналіз частотності вживання ключових лексем та їх синонімічних розширень. Встановлено, що до ядра концепту VALUES належить складник *Action / Work orientation*. До навколядерної зони входять: *Equality / Egalitarianism, Time and its control, Change, Individual achievement (status, success), Materialism / Acquisitiveness (possessiveness), consume(rs), customer(s), goods, services, Privacy, Value(s)* тощо. Складовими периферії концепту VALUES є: *Practicality, Individualism, Competition, Personal control over the environment, Future orientation, Directness / openness / honesty (sincerity, sobriety, straightforward, frankness, earnest, etc.), American liberalism and capitalism, Informality* тощо.

Ключові слова: система цінностей, номінативне поле, вербалізатори концепту, ядерна зона, навколядерна зона, периферійна зона.

Вступ. Питання цінностей є актуальним та міждисциплінарним. На думку науковців, котрі працюють у сфері культурології, лінгвокультурології чи соціолінгвістики, цінності становлять серцевину культури, оскільки вони відображають колективне уявлення про те, що є бажаним чи небажаним у певній культурі [14, с. 46]. Міждисциплінарний підхід до аналізу цінностей ґрунтується на ментальних, етичних, естетичних, психологічних складових частинах, які реалізуються в мовленні вербально та невербально, розглядають як прояв культури, індивідуального досвіду людей та соціальних і суспільних процесів.

Лінгвокультурологічне дослідження аналізу мовних картин світу загалом та систем цінностей зокрема проведено в працях як вітчизняних, так і зарубіжних учених, серед яких – І. О. Голубовська, С. А. Жаботинська, В. В. Красних, О. С. Кубрякова, В. А. Маслова, О. О. Селіванова, Ю. С. Степанов, В. М. Телія, W. Bilsky, R. Gakendoff, R. M. Keesing, G. Lakoff та ін.

Актуальність нашого дослідження зумовлена потребою сучасної лінгвістики до конкретизації концептів як вербалізованих культурних смислів і цінностей, задля вербалізації яких існує мова.

Мета нашого дослідження – виокремити мовні засоби, які репрезентують концепт **VALUES** в американській лінгвокультурі, та описати його номінативне поле. Для досягнення заявленої мети потрібно виконати такі **завдання**:

- з'ясувати, що таке номінативне поле;
- представити та описати номінативне поле концепту **VALUES**;
- проаналізувати лексико-семантичні групи, які становлять ядерну та периферійну зону номінативного поля концепту **VALUES**.

Для виконання завдань і досягнення поставленої мети застосовано такі загальнолінгвістичні **методи та методики дослідження, як** загальнонауковий гіпотетико-дедуктивний, що передбачає добір фактичного мовного матеріалу; метод контекстуального аналізу використано для детального аналізу лінгвальних і позамовних чинників впливу на специфіку вербальної поведінки мовця; елементи кількісного аналізу застосовано для підрахунку вербалізаторів концептів і їхніх когнітивних ознак; метод дискурсивного аналізу застосовували для аналізу лексичних значень одиниць, що вживаються в дискурсі; метод контент-аналізу – для виокремлення вербалізаторів концептів.

Результати та дискусії. У системі загальнолюдських цінностей виокремлюють такі основні групи: вітальні цінності, соціальні, політичні, моральні, релігійні й ідеологічні, художньо-естетичні, родинні, трудові [4, с. 138]. Усі ці групи мають певні особливості для кожної конкретної нації. Систему цінностей можна представити як концепт **ЦІННОСТІ/VALUES**, оскільки концепт як ментальне утворення у свідомості індивіда є виходом на концептосферу соціуму, тобто в кінцевому результаті – на культуру, а концепт як одиниця культури, є фіксацією колективного досвіду, що стає надбанням індивіда [1, с. 35]. Отже, структура концепту **VALUES** таким чином містить певну частину складових частин, які можна назвати універсальними, та частину компонентів, які є культурно маркованими.

Сукупність мовних засобів, які репрезентують концепт у певний період розвитку суспільства, З. Д. Попова та Й. А. Стернін називають *номінативним полем* концепту. Номінативне поле має комплексний характер і не функціонує як структурне угруповання в системі мови, а є виявленою та впорядкованою дослідником сукупністю номінативних одиниць [5, с. 66–68]. Номінативне поле включає одиниці всіх частин мови, воно принципово неоднорідне, оскільки містить як прямі номінації самого концепту безпосередньо (ядро номінативного поля), так і номінації окремих когнітивних ознак концепту, які розкривають зміст концепту та ставлення до нього в різних комунікативних ситуаціях (периферія номінативного поля) [1, с. 38].

Вербалізаторами концептів називають лексеми, за допомогою яких концепти об'єктивуються у мові. Структура номінативного поля концепту може бути представлена в вигляді *ядра й периферії*. До ядра входить словесне значення певної лексеми, представлене гіперсемою/гіперсемами – семантичним компонентом вищого порядку, що організовує навколо себе розгортання семантичного поля. Центр поля складається з одиниць, що мають інтегральне, спільне з ядром диференційне значення. Периферія включає найбільш віддалені від ядра

одиниці, спільне родове значення яких належить до потенційної, імовірнісної семантики [6, с. 8]. За частотністю використання певних ознак виділяють ближню й віддалену периферію.

Для встановлення ядра номінативного поля концепту **VALUES** в американських масмедійних текстах опрацьовано визначення та тлумачення ключової лексеми, а також лексем, які пов'язані з нею, у словниках та тезаурусах [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13].

Аналіз словникових дефініцій дав змогу встановити, що тлумаченнями ключової лексеми *value(s)*, які виступають релевантними для нашого дослідження, є такі: ***a strongly held belief about what is valuable, important or acceptable – usually plural; something (such as a principle or quality) intrinsically valuable or desirable; a quality that gives something special worth*** [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13].

За допомогою аналізу лексикографічних джерел встановлено синонімічне розширення ключової лексеми та одиниць, пов'язаних з нею. Ми виокремили такі лексеми, як ***cardinal virtues, distinctions, excellences, excellencies, graces, merits, virtues, advantage, edge, plus, superiority***. Усі наведені одиниці разом із ключовою лексемою *value(s)* можемо віднести до ядра концепту **VALUES** в американському дискурсі, якщо це буде підтверджено частотністю вживання.

Найчастотнішими колокаціями, які запропоновано в словниках, є ***cultural/moral/ religious values, traditional/conservative/liberal values, values of freedom/justice etc.***

Слідом за Р. Колсом ми виокремлюємо соціокультурні цінності, якими живе американське суспільство, а саме: ***personal control over the environment; change; time and its control; equality/egalitarianism; individualism; privacy; individual achievement (status, success); self-reliance/independence; competition; future orientation; action/work orientation; informality; directness/openness/honesty; patriotism; practicality; efficiency; materialism/acquisitiveness; risk taking; American liberalism and capitalism*** [8; 17].

Ранжування вищенаведених цінностей в американській лінгвокультурі можна здійснити на основі аналізу частотності вживання відповідних лексем та їх синонімічного розширення в корпусі. Це дасть змогу виокремити ядро концепту **VALUES**, навіколоядерну зону та периферію.

Ми здійснили аналіз частотності вживання ключових лексем, якими репрезентовано вказані цінності, разом із ключовою лексемою *value(s)*, що репрезентує концепт **VALUES**, та їх синонімічних розширень, які називаємо вербалізаторами концепту **VALUES**, у *The Open American National Corpus (Second Addition)* [7]. Виокремлено близько 250 тис. слововживань. Цінності ранжовані відповідно до частотності – від найбільш до найменш частотних у відсотках від загальної кількості слововживань. Отже, можемо побудувати ядро концепту, навіколоядерну зону та периферію. Отримані результати представлено у таблиці (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Вербалізатори концепту **VALUES** у американській лінгвокультурі

Action / Work orientation	22,6 %
Equality / Egalitarianism	8,5 %
Time and its control	8,5 %
Change	8,3 %
Individual achievement (status, success)	8,2 %
Materialism / Acquisitiveness	6,2 %
Privacy	4,9 %
Value (s)	4,5 %
Self-reliance / Independence	4,5 %
Efficiency	3,9 %
Risk taking	3,8 %
Patriotism	3,1 %
Practicality	2,7 %
Individualism	2,5 %
Competition	2,5 %

Personal control over the environment	1,5 %
Future orientation	1,2 %
Directness / openness / honesty	1,2 %
American liberalism and capitalism	0,8 %
Informality	0,6 %

Отже, отримані результати дають змогу зробити певні висновки щодо структури концепту **VALUES** в американській лінгвокультурі. До ядра концепту відносимо лише складник **Action / Work orientation**, який має частотність уживання 22,6 % від загальної кількості, решта одиниць відзначаються нижчим відсотком, тому, на нашу думку, їх не варто відносити до ядра.

Навколоядерна зона включає компоненти **Equality / Egalitarianism** (8,5 %), **Time and its control** (8,5 %), **Change** (8,3 %), **Individual achievement (status, success)** (8,2 %), **Materialism / Acquisitiveness** (6,2 %), **Privacy** (4,9 %), **Value (s)** (4,5 %), **Self-reliance / Independence** (4,5 %), **Efficiency** (3,9 %), **Risk taking** (3,8 %), **Patriotism** (3,1 %).

Решта виокремлених одиниць становлять периферію структури концепту **VALUES**. Сюди належать такі складники, як **Practicality** (2,7 %), **Individualism** (2,5 %), **Competition** (2,5 %), **Personal control over the environment** (1,5 %), **Future orientation** (1,2 %), **Directness / openness / honesty** (1,2 %), **American liberalism and capitalism** (0,8 %), **Informality** (0,6 %).

Ядро концепту **VALUES** становить одиниця **Action / Work orientation**, частотність – 22,6 % від загальної кількості, виражена ключовими лексемами *work* та *action* з усіма словформами і їх синонімічними розширеннями (у всіх словформах): **affair, labour, employ, output, produce, goods, merchandise, wares, business, job, involvement, participation, calling, occupation, vocation, service, profession, activity** тощо. Найчастотнішими лексичними одиницями серед наведених є **work** (26 %) та **business** (10 %).

Надзвичайно висока частотність цієї цінності – розрив із наступною найближчою складовою частиною концепту становить понад 14 % – пояснюється тим, що, як стверджує К. С. Карпова, бізнес і гонитва за прибутками вже давно стали невід'ємними складниками сучасного американського суспільства. Потрібно зазначити, що для американців просування кар'єрними сходинками, досягнення успіху й високого соціального статусу, передусім, асоціюються з конкурентністю, а не зі співпрацею з іншими [2, с. 12]. Лексеми **competition, competitiveness, competitor** тощо трапляються в американському корпусі втричі частіше, ніж одиниці **cooperation** та **collaboration**. Отже, конкурентна боротьба й конкурентоспроможність належать до ключових рис американського національного характеру, що відбивається в їхній системі цінностей. Недарма американське суспільство характеризують як гіперконкурентне [2, с. 12].

Висока частотність лексеми **work** загалом (близько 15 тис. слововживань) та в складі вислову **hard work** (близько 5 тис. слововживань) пояснюється тим, що головний принцип виховання американців – це наполеглива праця, завдяки якій можна досягти всіх вершин й отримати всі блага. Громадянин Сполучених Штатів розраховує на власні сили в досягненні поставленої мети та цим пояснюється високий відсоток такої цінності, як **Individual achievement (status, success)** (8,2 %), що входить до навколоядерної зони концепту **VALUES**. Життєвий успіх оцінюється через індивідуальні досягнення, так само, як і визначається соціальний статус.

Вищенаведені фактори й принцип «покладайся лише на себе» зумовлюють також наявність у системі цінностей американського суспільства такої складової частини як **Self-reliance / Independence** (4,5 %), яка за частотністю вживання також уключена до навколоядерної зони концепту. Це можна пояснити також певними історичними чинниками. Америка – країна мігрантів, котрі прибули на новий континент у пошуках кращої долі. Їм доводилося боротись і із силами природи, і з суперниками – такими самими новоприбулими авантюристами. Вони не мали на кого розраховувати, крім самих себе, та поклалися лише на власну міцність і витривалість. Тому не дивно, що в системі цінностей американського суспільства окремо виділяють ще й такий компонент як **Risk taking** (3,8 %), яка навіть у XXI ст. займає доволі високий щабель і тому входить до навколоядерної зони концепту **VALUES**.

Висока частотність цінності **Materialism / Acquisitiveness** (6,2 %), що вербалізується ключовими лексемами, а також їх синонімічним розширенням, серед яких найчастотнішими є

possess(iveness), consume(rs), customer(s), goods, services, також зумовлена вищенаведеними факторами. Американці готові важко працювати, щоб отримати матеріальне благополуччя, забезпечити себе й свої сім'ї. Хоча американське суспільство є доволі благополучним та матеріально забезпеченим, ця складова частина посідає важливе місце в їхній системі цінностей. В американській картині світу багатство, матеріальні блага й гроші – це своєрідний культ [2, с. 9].

Цілком закономірно в системі цінностей Сполучених Штатів з'являється така складова частина, як *Efficiency* (3,9 %), яка є доволі частотною та може бути включена до навколоядерної зони концепту *VALUES*. Готовність до наполегливої праці безпосередньо пов'язана з ефективністю праці на протигагу марному витрачання зусиль й зокрема часу.

Час для американців є особливо дорогоцінним і важливим, що відображене в такому складнику концепту *VALUES* як *Time and its control* (8,5 %), що посідає другий за частотністю щабель у системі цінностей. Оскільки Америка є доволі молодою країною, порівняно з державами Старого Світу й не має такої давньої історії, у її громадян особливе ставлення до часу. Вони не мають змоги проводити паралелі з подіями давнини, шукати там пояснення чи причини, усі їх досягнення та здобутки доволі нещодавні з погляду історії. Тому американське суспільство не орієнтоване на те, щоб пишатися подвигами чи героїчними вчинками далекого минулого, а радше дивиться в майбутнє, яке вони самі можуть побудувати.

На наступній сходинці – цінність *Change* (8,3 %), яка безпосередньо пов'язана з попередньою – бажанням тримати час під контролем. Заклик до змін часто стає слоганом президентських кампаній, зокрема в дискурсі Барака Обами це було основою його передвиборчої програми. Американці готові до змін, вони не бояться брати відповідальність за реформування чи трансформації в суспільстві. Цілком імовірно, така цінність сформувалась у їхній свідомості як результат осмислення власної історії – Америка створена людьми, які не побоюлися кардинально змінити власне життя, покинути свій дім і вирушити в невідомий світ у пошуках нової кращої долі.

До навколоядерної зони ми також віднесли такі компоненти концепту *VALUES* як *Equality / Egalitarianism* (8,5 %), *Privacy* (4,9 %), *Value (s)* (4,5 %), *Patriotism* (3,1 %).

Америка – багатонаціональна країна, вона є прикладом держави, яка визнає правовий статус кількох етнічних спільнот, які мають рівні права. Тому така цінність, як *Equality / Egalitarianism* (8,5 %) займає другу позицію в ієрархії, разом зі складовою частиною *Time and its control*. Сполучені Штати завжди вважалися країною рівних можливостей для всіх – не лише громадян, а й іммігрантів, якщо вони готові працювати на благо держави. Кожен індивід оцінюється за власними здобутками, незалежно від раси, релігійних поглядів чи етнічної приналежності. Мультикультуралізм є характерною рисою американського суспільства, яке готове приймати нових членів, якщо вони спроможні стати частиною гомогенної нації зі спільною культурою і єдиною мовою. Американські лідери постійно закликають до єдності під спільним прапором в одній країні, де кожен є рівним перед законом і має однакові права, можливості й обов'язки.

У ядрі сучасної ціннісної системи Сполучених Штатів також спостерігаємо наявність такої складової частини як невтручання в особисте життя, що репрезентовано, передусім лексемою *privacy*, яка є ключовою для цінності *Privacy* (4,9 %), що за доволі високою частотністю входить до навколоядерної зони концепту *VALUES*. Обмеження втручання в приватне життя людини безпосередньо пов'язане зі свободою особистості, що вважається одним з основних досягнень американського суспільства. Особистий простір громадянина Америки є недоторканим, він суворо обмежений, тому кожен американець охороняє власний простір і не втручається в чужий. Перетин приватної території заборонений і карається законом. Сполучені Штати дають своїм громадянам право захищати приватну власність зі зброєю в руках.

Традиційно високий щабель у системі цінностей посідає *Patriotism* (3,1 %). Патріотизм, передусім, пов'язаний із вірою американців у свою унікальність, яка передбачає особливу місію в глобальному розумінні, обраність американської нації. Любов до країни, відданість репрезентовані найчастотнішими лексемами із синонімічного розширення ключової лексеми *patriotism*, а саме: *devotion, faithfulness, loyalty*. У важкі часи чи під час кризи саме ці риси та звертання до патріотизму допомагали гуртувати націю для боротьби з викликами.

Складова **Value(s)** (4,5 %), репрезентована ключовою лексемою концепту, входить до навколоядерної зони з відносно високою частотністю. Це підтверджує думку, висловлену раніше, що американці сприймають усі вищеописані цінності як невід'ємну складову частину їхньої картини світу, їх світосприйняття, проте не називають це цінностями.

Периферія концепту **VALUES** утворена одиницями **Practicality** (2,7 %), **Individualism** (2,5 %), **Competition** (2,5 %), **Personal control over the environment** (1,5 %), **Future orientation** (1,2 %), **Directness / openness / honesty** (1,2 %), **American liberalism and capitalism** (0,8 %), **Informality** (0,6 %).

Складники **Practicality** (2,7 %) та **Competition** (2,5 %) безпосередньо пов'язані з цінністю **Action / Work orientation**, яка становить ядро концепту **VALUES**. Практичність американців – це основна з характерних рис їхнього суспільства. Американське суспільство ґрунтується на ідеях Джорджа Вашингтона, Бенджаміна Франкліна, Джеймса Медісона, Томаса Джефферсона, Джона Адамса й інших батьків американської нації. Усі вони і в історичному, і в політичному сенсах були прагматиками, чітко уявляли, що й задля чого вони роблять. Філософські ідеї лібералізму були реалізовані дуже практичним і дієвим способом, що й стало основою для виникнення особливого ставлення до життя, специфічного для американців прагматизму. Практичний американський народ уміє користуватися можливостями, які він отримує, і досягати високих результатів. Навіть після Громадянської війни, яка розпочалася через прагматичні чинники, американське суспільство змогло надзвичайно швидкими темпами збудувати найдемократичнішу й найпотужнішу державу у світі, яка відіграє визначальну роль у світовій політиці та геополітичних процесах і сьогодні.

Наявність складової частини **Competition** (2,5 %) в ієрархії цінностей американського суспільства підтверджує важливість конкурентоспроможності та конкуренції. Ця ознака не включена до складу інших цінностей, зокрема **Action / Work orientation** чи **Individual achievement (status, success)**, що було б цілком логічним, а виділена окремо. На конкурентоспроможності ґрунтується особистий успіх кожного, від якого залежить успіх держави загалом. Винятковість американської нації, власне, полягає в тому, що вона може конкурувати будь із ким. Передусім, ідеться про досягнення в інформаційних технологіях, новітніх підходах до освоєння космосу, проривах у сфері медицини тощо. Із цим пов'язані імена видатних особистостей, які досягли успіху, відомі всьому світові і є предметом гордості для кожного американця, наприклад Ілон Маск, Білл Гейтс, Стів Джобс та ін. Імена видатних американців дуже часто стають прецедентними й із часом починають відіграти роль символів нації.

На цих ядерних цінностях – **Action / Work orientation**, **Individual achievement (status, success)**, **Competition** – ґрунтується один із головних історично-культурних концептів американської лінгвоспільноти – **AMERICAN DREAM / АМЕРИКАНСЬКА МРІЯ**, зміст якого полягає в тому, що кожен американець, який є здібним, енергійним, наполегливим та працьовитим, може досягнути успіху та стати багатим.

Рівність, яка експлікована в складнику **Equality / Egalitarianism** з навколоядерної зони концепту **VALUES**, однак, не передбачає спільності. В американській лінгвокультурі підкреслено важливість окремої особистості – індивіда – над колективною ідентичністю. Саме цим зумовлена наявність цінності **Individualism** (2,5 %) у периферії концепту **VALUES**. Важливість індивідуалізму підкреслюється навіть тим, що лексеми **individual** чи **personal** присутні у формулюванні основних цінностей американського суспільства – **Individual achievement (status, success)**, **Personal control over the environment** тощо. У більшості цінностей індивідуалізм якщо не есплікується, то імплікується. Потрібно, проте, зазначити, що американський індивідуалізм має й певний негативний ефект, оскільки він протиставляється родині як загальнолюдській цінності, таким чином ослаблюючи позиції традиційної американської сім'ї через прагнення досягати всього самому та скрізь бути першим [2, с. 7].

Складова **Personal control over the environment** (1,5 %), що за частотністю включена до периферії концепту **VALUES**, репрезентована такими лексичними одиницями як **environment**, **environmentalist**, **climate**, **climate change**, **pollution**, **eco-**, похідними від них і т. ін. Масштабна занепокоєність станом навколишнього середовища виникла відносно недавно. Широка громадськість почала звертати серйозну увагу на ступінь руйнування, якого людина завдає

навколишньому середовищу, де на початку 60-х років минулого століття. Очевидним для так званих розвинених країн є той факт, що турбота про людство невіддільна від турботи про природу, що доведено наявністю відповідної складової частини в системі цінностей американського суспільства – **Personal control over the environment**. Вважається, що турбота про навколишнє середовище повинна ґрунтуватися на принципах рівності, права й відповідальності. Оскільки однією з основних характерних рис американців є індивідуалізм, розрахунок лише на себе та власні сили, то й турбота про навколишній світ для них є особистою справою, що підкреслено лексемами **Personal control**. Для американського суспільства турбота про довкілля є важливою ще й тому, що, як зазначено в Програмі ООН із довкілля, погіршення якості навколишнього середовища планети Земля та істотне збільшення ступеня й частоти стихійних лих, таких як циклони, повені та засухи, значною мірою загострюють людську вразливість щодо відсутності продовольчої безпеки, слабкого здоров'я й відсутності стабільних засобів існування [3], а все, що загрожує матеріальному благополуччю, вимагає особливої уваги.

Цінність **Future orientation** (1,2 %) тісно пов'язана зі складниками **Time and its control** та **Change** із навколоядерної зони концепту **VALUES**. Існування такої цінності в ієрархії вкотре доводить орієнтацію американського суспільства на майбутнє, готовність до змін і прагнення контролювати час.

У периферії концепту **VALUES** виокремлено також такі складові частини, як **Directness / openness / honesty** (1,2 %) та **Informality** (0,6 %). Відкритість, прямолінійність і неформальність є особливими рисами американського національного характеру, які дають змогу відрізнити американців від представників інших націй, зокрема, британців, для яких характерними рисами, як усім відомо, є стриманість та закритість. Складник **Directness / openness / honesty** (1,2 %) репрезентований ключовими лексемами й такими лексичними одиницями, як **sincerity, sobriety, straightforward, frankness, earnest**, etc., серед яких найчастотнішими є **frankness, honesty, straightforward**. Найчастотнішими лексемами, що репрезентують цінність, є **informality, peacefulness** та **relaxedness**.

American liberalism and capitalism (0,8 %) – це складова частина системи цінностей американського суспільства, що відображає поняття, яке європейці називають «американським лібералізмом». Суть його в тому, що, як вважають громадяни США, чим менше уряду – тим краще [17, с. 8]. Уряд не повинен утручатися в життя кожного окремого індивіда. Більшість американців не довірять сильному центральному уряду. Саме тому в Америці є й завжди був розподіл влади між трьома гілками – законодавчою, виконавчою та судовою – не в теорії, а на практиці. Особливості вербалізації цієї цінності дають змогу прослідкувати її тісний зв'язок зі складовими частинами **Individualism, Equality / Egalitarianism** та **Privacy**.

Висновки. Одиниці, що репрезентують культурні вияви народу, належать національній мовній свідомості та об'єктивуються в мові елементами, визначеними етнокультурними особливостями тієї картини світу, частиною якої вони є. Зміст концепту **VALUES** зумовлений специфікою американської лінгвокультури, а засоби його вербалізації віддзеркалюють світогляд та етнокультурні традиції носіїв культури. Модель номінативного поля досліджуваних концептів є ядро-периферійною структурою, складники якої мають вербальну реалізацію в американських масмедійних текстах. Значущість когнітивного й лінгвокультурологічного напрямів сучасної концептології є підставою для висновку, що до ядерної та периферійної зон номінативного поля концепту **VALUES** входять ключова лексема **value(s)**, пов'язані з нею одиниці, а також їх синонімічне розширення.

До ядра концепту ми відносимо лише складову частину **Action / Work orientation**, виражена ключовими лексемами: **affair, labour, employ, output, produce, goods, merchandise, wares, business, job, involvement, participation, calling, occupation, vocation, service, profession, activity** тощо. Результати підрахунку співвідношення кількості одиниць-вербалізаторів концепту **VALUES** у різних сегментах його номінативного поля показали, що в структурі лінгвокультурного концепту **VALUES** найчисленнішими є лексеми **work** та **action**, що входять до ядра. Навколоядерна зона номінативного поля **VALUES** уключає компоненти **Equality / Egalitarianism, Time and its control, Change, Individual achievement (status, success), Materialism / Acquisitiveness (possess(iveness), consume(rs), customer(s), goods, services), Privacy, Value(s), Self-**

reliance / Independence, Efficiency, Risk taking, Patriotism (devotion, faithfulness, loyalty). Складовими периферією концепту **VALUES** є: **Practicality, Individualism, Competition, Personal control over the environment, Future orientation, Directness / openness / honesty (sincerity, sobriety, straightforward, frankness, earnest, etc.), American liberalism and capitalism, Informality.**

Підрахунок лексем-вербалізаторів концептів дав змогу окреслити розподіл концептуальних ознак і їхню концентрацію в певних сегментах номінативних полів.

References

1. Kalishchuk, Diana. 2018. *Kontseptualni styli angломovnykh politykiv (na materialy politychnogo dyskursu Dzh. Busha mol., B. Obamy)*. Lutsk: AKVA PRINT.
2. Karpova, Kateryna. 2008. "Verbalizatsiya natsionalno-spetsyfychnykh kontseptiv amerykanshogo suspilstva XX–pochatku XXI stolittia". PhD diss., Kyiv.
3. *Kompas: posibnyk z osvity v oblasti prav liudyny za uchasti molodi*. URL: <http://www.coe.int/uk/web/compass/environment>.
4. Osipov, Andriy. 2014. "Sutnist zagalnoliudskykh tsinnostei u filosofsko-sotsiologichnykh doslidzhenniakh". *Dukhovnist osobystosti: metodologiya, teoriya i praktyka* 1: 130–140.
5. Popova, Zinaida. 2007. *Kognitivnaya lingvistika*. Moskva: AST: Vostok–Zapad.
6. Frumkina, Revekka. 1998. "Kulturologicheskaya semantika v rakurse epistemologii". *Izvestiya RAN. Seriya: Literatura i yazyk* 58(1): 3–10.
7. *American National Corpus*. URL: <http://www.anc.org/data/anc-second-release/frequency-data/>
8. Kohls, Robert L. 1984. *The values Americans live by*. URL: https://www.fordham.edu/download/downloads/id/3193/values_americans_live_by.pdf
9. *Longman Handy Learner's Dictionary of American English* / ed. by D. Summers. Harlow; Essex: Pearson Education Limited, 2003.
10. *Merriam-Webster Learner's Dictionary*. URL: <https://www.learnersdictionary.com/definition/honour>
11. *Merriam-Webster Online Thesaurus*. URL: www.merriam-webster.com/thesaurus
12. *Merriam-Webster's Collegiate Dictionary*. 11th ed. Springfield; Massachusetts: Merriam-Webster, Inc., 2004.
13. *Roget's 21st Century Thesaurus*. 3rd ed. New York: Random House, Inc., 2005.
14. Schwarz, Monika. 2008. *Einführung in die kognitive Linguistik*. Tübingen: Francke.
15. *The American Heritage Dictionary of the English Language*. 4th ed. Boston: The Houghton Mifflin Company, 2000.
16. Weaver Gary R. *American cultural values*. – URL : <https://www.airuniversity.af.edu/Portals/10/AFNC/documents/Negotiationsectionstef/American%20Cultural%20Values.pdf>
17. *Webster Universal Dictionary* / ed. by Wyld H C, Partridge E. H. New York: Harver Educational Services, 1975.
18. *Webster's New Thesaurus* / ed. by Charlton G. Laird. Cleveland; Ohio: Wiley Publishing, Inc., 2003.
19. *Webster's New World Dictionary of American English*. 3rd College Edition / ed. by V. Neufeldt. Cleveland; New York: New World Dictionaries, 1989.
20. *Webster's New World Thesaurus* / prepared L. Charlton. New York: The New American Library, 1975.
21. *Webster's Revised Unabridged Dictionary*. URL: http://www.lawfulpath.com/ref/webstersUnabridged_1913_gutenberg.pdf
22. *Webster's Third New International Dictionary of the English Language Unabridged* / ed. by P. Babcock Gove. Springfield: Merriam-Webster, Inc., 1993.

Свитликовская Елена. Вербалізатори концепта «VALUES» в американской лингвокультуре (на материале массмедийных текстов). В статье исследуется американская лингвокультурная система ценностей через концепт **VALUES**. Ключевые ценности разделяем на следующие основные группы: жизненно важные ценности, социальные, политические, нравственные, религиозные и идеологические, художественно-эстетические, семейные, трудовые. Создано номинативное поле концепта **VALUES** на основе языковых средств, которые его представляют. Структура номинативного поля концепта представлена в виде ядра и периферии, в которые входит значение определенной лексемы, представлено гиперсемой / гиперсемами – семантическим компонентом высшего порядка, который организует вокруг себя развертывание семантического поля. Для выделения ядра номинативного поля концепта **VALUES** в американском массмедийном дискурсе проработаны дефиниции ключевой лексемы, а также связанных с ней лексем в словарях и тезаурусах. Путем анализа лексикографических источников установлено синонимическое расширение ключевой лексемы и связанных с ней единиц. Выделен ряд социокультурных ценностей американского общества, в частности **personal control over the environment; change; time and its control; equality / egalitarianism; individualism; privacy; individual achievement (status, success) self-reliance / independence; competition; future orientation; action / work orientation; informality; directness / openness / honesty; patriotism** и т. п. Осуществляется анализ частотности употребления ключевых лексем и их синонимических расширений. Установлено, что к ядру концепта **VALUES** принадлежит составляющая **Action / Work orientation**. В околоядерную зону входят: **Equality / Egalitarianism, Time and its control, Change, Individual achievement (status, success), Materialism / Acquisitiveness (possessiveness), consume (rs), customer (s), goods, services), Privacy, Value (s)** и др. Составляющими периферии концепта **VALUES** являются **Practicality, Individualism, Competition, Personal control**

over the environment, Future orientation, Directness / openness / honesty (sincerity, sobriety, straightforward, frankness, earnest, etc.), American liberalism and capitalism, Informality и т. п.

Ключевые слова: система ценностей, номинативное поле, вербализаторы концепта, ядерная зона, околоядерная зона, периферийная зона.

Svidlikovska Olena. Verbalizers of the Concept «VALUES» in the American Linguoculture (Based on Massmedia Texts). The article investigates the system of values in the American linguoculture through the *VALUES* concept. We divide the key values into the following main groups: vital, social, political, moral, religious and ideological, artistic and aesthetic, family and labor values. The nominative field of the *VALUES* concept is created on the basis of linguistic means that reveal it. The structure of the nominative field of the concept is represented by the nuclear and its periphery, which include the meaning of a certain lexeme, introduced by a hyperseme / hypersemes. This higher order semantic component organizes the development of the semantic field around itself. To establish the nuclear of the *VALUES* concept nominative field in the American media discourse, the definitions of a key lexeme, as well as related lexemes were traced in dictionaries and thesauruses. The analysis of lexicographic sources represented a synonymic expansion of the key lexeme and related units. The following socio-cultural values of the American society were singled out: *personal control over the environment; change; time and its control; equality / egalitarianism, individualism; privacy; individual achievement (status, success); self-reliance / independence; competition; future orientation; action / work orientation; informality; directness / openness / honesty; patriotism*, etc. The frequency usage analysis of the key lexemes and their synonymic extension is carried out. It is established that the nuclear of the *VALUES* concept includes *Action / Work orientation component. The perinuclear area consists of the following notions: Equality / Egalitarianism, Time and its control, Change, Individual achievement (status, success), Materialism / Acquisitiveness (possessiveness), consume(rs), customer (s), goods, services), Privacy, Value (s)*, etc. The peripheral area of the *VALUES* concept is the following: *Practicality, Individualism, Competition, Personal control over the environment, Future orientation, Directness / openness / honesty (sincerity, sobriety, straightforward, frankness, earnest, etc.), American liberalism and capitalism, Informality*, etc.

Key words: value system, nominative field, concept verbalizers, nuclear area, perinuclear area, peripheral area.

DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2020-13-23>

УДК 821.111-34:81'22

Алла Слащук

ЗНАКОВІСТЬ ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ ЕЛЕМЕНТ ЖАНРУ АНГЛІЙСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ КАЗКИ

У статті описано результати дослідження стосовно знаковості як невід'ємного елементу жанру англійської літературної казки. Зокрема, висвітлено питання декодування мовного знаку, де знак, репрезентований певною дією чи ситуацією, представляє при цьому інше поняття або явище. Окрім того, проаналізовано семіотичний простір літературної англійської казки. Установлено, що семіотична система дає змогу об'єднати вигадку, категоріальну ознаку казки, та її знакову природу. Схарактеризовано значення семіотики у вивченні казкового оповідання. Установлено перспективність дослідження літературної англійської казки як такої, що стає ще більш художньою, і, як наслідок – більш образною й символічною, де побутові подробиці трапляються поряд із фантастичними явищами. Репрезентовано визначення літературної казки як такої, що має здатність поєднувати реальне та чудесне, зближуючи літературну казку із життям, тим самим створюючи основу для дослідження семантичної ускладненості казкового оповідання й розгляду авторської ідеї на різних рівнях інтерпретації. Проаналізовано важливість трилатеральності знаку, де, окрім єдності плану вираження та плану змісту, третім елементом представлено читача, котрий отримує інформацію шляхом декодування значення знаку, що трапляється в тексті казки. Розглянуто класифікацію знаків Ч. Пірса задля виділення саме тих, що наявні в літературній казці, і можливість їх взаємодії. Отже, виокремлено індексальні знаки, а саме знаки-симптоми та знаки-кінеми, а також подано їх дефініції. Так, симптоми представлено саме умовними знаками для читача, які наділені імпліцитним характером, певними характерними ознаками, що дають додаткову інформацію й наповнюють текст емоційним складником, тоді як знаки-кінеми є конвенційними, свідомими жестами чи мімікою, які несуть «парасемантичне значення». Проілюстровано й доведено індексальність літературної казки, де знаки є можливими засобами передачі не лише умовної поведінки та причинно-наслідкових зв'язків, а й прихованого змісту емоційного стану персонажів.

Ключові слова: семіотика, знаковість, знак, індексальність, кодованість, знак-симптом, знак-кінема, англійська літературна казка.

Вступ. Останнім часом у працях вітчизняних лінгвістів спостерігаємо зацікавленість семіотикою. Учені, аналізуючи мовні засоби, що виконують породження, передачу та збереження інформації про навколишній світ і суспільство, визнають, що успіх комунікації

багато в чому залежить від її семіотичного забезпечення, тобто від того, якою мірою вдалося виразити потрібну інформацію в знаковому вигляді. Семіотика опирається на поняття знаку як на певне явище чи предмет, репрезентуючи при цьому якийсь інший предмет, явище або ситуацію. Виявлення значення, яке зашифроване в знаковому повідомленні, відбувається шляхом декодування, де код означає спосіб упорядкування знаків у певну систему, завдяки якій відбувається комунікативна функція мови [1; 7]. Таке розуміння семіотики дає змогу застосовувати семіотичний підхід у ході аналізу творів казкового жанру. За допомогою знакової системи читач співвідносить певні елементи з відомих йому фольклорних чи міфологічних сюжетів із матеріалом літературної казки. Інколи, такі «знаки» не лежать на поверхні, а є завуальованим відображенням певного символу чи культурного коду.

У формуванні семіотики як науки було багато не лише цікавого, але й дискусійного, що зумовлено різноманіттям семіотичних ідей, основні з яких сформовано ще в XIX ст. Ядро семіотичної теорії становили праці Ф. де Соссюра, Ч. Пірса, Ч. Морріса, Р. Якобсона та ін. Положення, розроблені цими ученими, хоча й відрізнялися між собою за деякими аспектами, залишаються актуальними й сьогодні [2]. Найчіткіше нові дослідницькі принципи знаковості викладені Ф. де Соссюром у «Курсі загальної лінгвістики» [2]. Сутність мовного знаку автор визначає таким чином: «Мовний знак пов'язує не річ та її назву, а поняття та акустичний образ» [9, с. 69]. О. С. Кубрякова, аналізуючи семіотичні ідеї Ч. Морріса, стверджує, що під актом семіозису треба розуміти пошуки такої мовної форми, яка оптимально співвідносилася б із цим змістом. Таку ціль, на думку О. С. Кубрякової, мають словотвірні акти, і більшість нових словесних знаків, що з'являються на цьому етапі, пов'язані зі словотвором. Слова рідко «вигадуються» просто так, і їх вивчення як актів семіозису є найдоцільнішим, тому що життя слова в системі мови зумовлюється його місцем у цій системі як системі знакової, семіотичній [6, с. 245].

Основна мета статті – проаналізувати роль знаку та можливість його функціонування в тексті англomовної літературної казки для дорослих. **Завдання** дослідження – провести аналіз тексту літературної англomовної казки для виявлення ролі знаків-індексів у структурі казкового оповідання.

Методи та методики дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використовували методологічні засади про мову як спосіб відтворення дійсності, про кореляцію умовних індексальних знаків й англійської літературної казки. Загальнонаукова методологічна основа дослідження ґрунтується на засадах антропоцентризму як домінантного дослідницького принципу, який визначає розвиток сучасної гуманітарної науки. У процесі написання статті застосовували такі методи й методики дослідження, як описовий, метод суцільної вибірки, елементи семіотичного та лінгвoseміотичного аналізу. Семантичний аналіз мовних одиниць здійснювався на основі тлумачних словників (Macmillan Dictionary, Oxford English Dictionary).

Результати та дискусії. Семіотика може використовуватись як універсальний підхід у різноманітних сферах знання, в яких застосовуються такі категорії, як знак, модель, система. Мовні знаки містять у собі як образи інших знаків, так і образи дій із цими знаками, а отже, і образи реальності, що пояснюються за допомогою цих знаків [4, с. 24]. Семіотична система допомагає об'єднати вигадку, категоріальну ознаку казки, і її знакову природу. Семіотичні основи літературної казки спроможні не лише відображати звичну дійсність, а й породжувати вигадану казкову реальність, яка є впізнаваною моделлю світу й створює достовірність казкового твору. У нашому дослідженні йдеться саме про літературну казку як таку, що володіє особливим психологізмом у зображенні персонажів, котрі перетворюються в героїв, внутрішній світ яких є багатим, а переживання – глибокими. На думку О. М. Ковтун, «...літературні казки намагаються максимально наблизити фольклорні канони до сучасних естетичних норм, ускладнити традиційний казковий та міфологічний конфлікт, пов'язати «вічні» метафори і символи з психологічними контекстами сучасної людини» [5, с. 176].

Сьогодні літературна казка стає ще більш художньою і, як наслідок – більш образною та символічною. Побутові подробиці трапляються поряд із фантастичними явищами, а таке поєднання реального й чудесного зближує літературну казку із життям.

Враховуючи загальноприйняту думку, маємо згадати, що XX ст. представляє період розквіту цього жанру, а в кінці цього ж століття, в епоху постмодернізму, виникає новий інтерес

до літературної казки. Автори цього періоду демонструють можливість пізнання світу через міф, фантазію та казковість. Дослідники відзначають, що сучасна літературна казка «запозичує досвід інших жанрів – роману, драми, поезії. В літературній казці схрещуються елементи казки про тварин та чарівної казки, пригодницької та детективної повісті, наукової фантастики та пародійної літератури. Така казка є багатшаровою, казкою різних рівнів. Одним з її компонентів може бути і наукова гіпотеза, і оповістка, і повір'я, і сага, і легенда, і приказка, і дитяча пісенька, літературний твір, а інколи і те, й інше у поєднанні» [3, с. 76]. Потрібно зазначити, що жанр сучасної казки містить поєднання типів та стилів казкового оповідання та фантастичної літератури, що впливає на створення семантичної ускладненості казкового оповідання й передбачає розгляд авторської ідеї на різних рівнях інтерпретації. Саме тому матеріалом для нашого дослідження обрано збірку історій “Little Black Book of Stories” («Маленька чорна книжечка історій») (2004) англійської письменниці Антонії Баєтт (1936 –), Дами – Командора ордену Британської імперії, яка отримала Букерівську премію за роман *Possession* (1990).

Теорія Ч. Пірса, на нашу думку, є важливою для того, щоб розглянути класи знаків і їх різновиди задля виділення саме тих, що трапляються в літературній казці, та можливість їх взаємодії. Ця теорія також важлива для цього дослідження, оскільки, окрім самої мови та смислового навантаження, яку вона несе, передбачено присутність третього елемента – читача, котрий отримує інформацію шляхом декодування значення знаку, що трапляється в тексті казки. Як зазначає О. Д. Огуй: «Знаки є, поза сумнівом, мотивованими, структурними та функціональними». За Ф. де Соссюром (F. De. Saussure 1949), знак білатеральний завдяки єдності плану вираження та змісту. Ґрунтуючись на принципі бінарної опозиції у традиційній лінгвістиці звично використовують дихотомію (аналітичний поділ явищ лише на дві складові частини без урахування їх синтетичної єдності) як прийом дослідження. Структурна дихотомічна концепція знака як єдність плану змісту й форми, що не в змозі пояснити деякі прагматичні, когнітивно-дискурсивні феномени, має поступитися щонайменше трихотомічній концепції, де основу становить людина як деміург знакотворення. За Ч. Пірсом (Ch. Pierce 1867) та К. Бюлером (див. його «Органон») знак можна вважати тристоронніми (трилатеральним), оскільки його форма та зміст доповнюється ще й людською діяльністю (як *sign-maker* «продуцент знака»)» [8, с. 24]. Як бачимо, у полікоординатному погляді на мову все більшу увагу привертає теоретична спадщина Ч. Пірса у форматі новітніх процесів теоретичної переорієнтації світової лінгвістики. Класифікація знаків Ч. Пірса полягає в їх поділі на три основні класи: знаки-ікони, знаки-індекси та знаки-символи. Усі вони, відповідно, виражають три ступені семіозису: метафоричний (знаки-ікони), метонімічний (знаки-індекси) та конвенційний (знаки-символи) [7, с. 130]. У нашому дослідженні пропонуємо зосередити увагу на дослідженні індексальних знаків, а саме на одних з їх різновидів – знаках-симптомах, і їх відображенні в жанрі англійської літературної казки.

Симптоматичні індекси є частиною героя, існують разом із ним та можуть виражати його психічні й емоційні прояви, його жести та міміку. Це, так звані, орієнтири, які спробиють виражати причинно-наслідкові зв'язки. Вони перебувають у метонімічних відносинах зі своїми об'єктами, на які й указують. Іншими словами, усі емоції, які переживають казкові персонажі (радість, горе, смуток, вдячність, страх та ін.), можуть легко розпізнаватися читачем і мають універсальне значення. Жести та міміка є значимими у відображенні емоційних станів персонажів. Читач завжди намагається зрозуміти, що означає той чи інший жест чи погляд, які насичені «парасемантичним значенням» [7, с. 136].

Сам читач може співпереживати герою, тим самим запевнюючи себе, що казкові персонажі – справжні живі люди, що посилює достовірність казкової дійсності. Симптоми – це саме умовні знаки для читача, які наділені імпліцитним характером; певні характерні ознаки, що дають додаткову інформацію й наповнюють текст емоційною складовою.

Проте, розглядаючи відображення таких семіотичних знаків у полі літературної казки, маємо розрізняти знаки-симптоми та знаки-кінеми.

Так, Н. Б. Мечковська диференціює їх таким чином: «знаки-симптоми (тобто ознаки тих чи інших станів) – це психологічно значимі пози, жести, мімічні рухи, зовнішні звукові та

«колірні» прояви психічних станів» [7, с. 137]: *turn red in the face (from anger), blush (with shame), blanch with terror, smn. keeps going hot and cold (with shame), grow cold with terror, one's heart sank (from fear), to scratch oneself, to wink, to feel/have a pain*. Знаки-кінеми – «це комунікативно значимі рухи тіла, жести та мімічні прояви, які використовуються в якості узуальних поведінкових актів» [7, с. 137]: *to nod, to shake one's head, to shake one's fist at smb., to put out one's tongue (at smb), to give the screw-loose sign*. Знаки-кінеми, на відміну від знаків-симптомів, які ненавмисні, виконуються свідомо та мають адресата.

Жести є проявом психосоматичного стану людини за характером зв'язку форми й змісту, які, зі свого боку, дають змогу здогадатися про значення тієї чи іншої кінеми, навіть не бачучи її, тим самим створюючи так звану конвенційність між героєм і читачем.

Знаки-симптоми спроможні відобразити особливу атмосферу та настрій казкового твору. За допомогою міміки й жестів такі знаки імпліцитно передають емоційний стан героя. Наведемо приклади з казки “The Thing in the Forest” («Дещо в лісі») із раніше згаданої збірки казок “Little Black Book of Stories” («Маленька чорна книжечка історій») англійської письменниці Антонії Бастт:

*“The only sounds – from all parts of the great dormitory it seemed – were **suppressed snuffles and sobs, from faces pressed into thin pillows**”* (10, p. 9).

Маленькі герої казки, опинившись далеко від дому без батьків у незнайомому середовищі, відчувають страх та самотність. У представленому прикладі немає лексичних одиниць, які виражають емоції дітей експліцитно. Проте там є знаки-симптоми, які допомагають читачу розпізнати горе дітей. Словосполучення з негативним емоційним забарвленням, яке виражене сопінням і схилюванням (*suppressed snuffles and sobs*), вказує на дитячі переживання. Плач – симптом горя, смутку є природньою реакцією маленької дитини на дискомфорт і переживання. Жестовий знак, де маленькі герої лежать обличчями в подушку (*faces pressed into thin pillows*) підкреслює самотність та страждання героїв. Цей приклад ілюструє переживання драматичних моментів двох маленьких дівчат Пенні й Пріроуз, які були змушені розлучитись із домівкою та своєю мамою через масові бомбардування Лондона в період Другої світової війни.

Наступний приклад ілюструє знак-кінему, де тримання за руки один одного (*held hands*) є конвенційним жестом довіри й дружньої підтримки, яку дівчата проявляють одна стосовно одної:

*“Penny and Primrose **held hands**, and said to each other that it would be wizard if they could go to the same family, because at least they would have each other”* (10, p. 7).

Цікавим є наступний приклад, де ми спостерігаємо поєднання знаків-симптомів і знаків-кінем:

*“When it had gone, Penny and Primrose, **kneeling on the moss and dead leaves, put their arms about each other, and hugged each other, shaking with dry sobs**”* (10, p. 17).

Знаки-симптоми тут указують на емоційне потрясіння дівчат після зустрічі з чимось незвіданим для них. Це «щось» залишило їх живими та неушкодженими й дівчатка відчувають полегшення, яке зображується кінемою міцних обіймів (*put their arms about each other, and hugged each other*), а шок і страх від жахливої зустрічі виражені симптоматичним знаком схилювань тремтячих дітей (*shaking with dry sobs*). Дієприкметник (*kneeling*) підсилює ідею потрясіння, яке перенесли Пенні та Пріроуз і яке обезсилило їх настільки, що вони були змушені опуститися на землю.

Висновки. Отже, проведене дослідження дає підстави для висновку про те, що характерні особливості жанру літературної казки, як «кодованість» казкового оповідання, знаковість казкових персонажів і ситуацій, у яких вони опиняються, їх впізнаваність та універсальність, наявність вигадки, яка ґрунтується на принципах аналогії, асоціації та гри, установлюють певні закони, за якими створюється казкова умовність та сформовані вигадкою ефекти. Названі вище особливості жанру літературної казки дали підставу стверджувати, що казкове оповідання може бути введене у світ семіотики, науки про знаки (класи й види знаків). Лінгвосеміотичний аналіз індексальних знаків у тексті сучасної літературної казки відкриває перспективи для подальшого розгляду інших класів знаків і їх функціональних особливостей у жанрі літературної англійської казки.

References

1. Biryukov, Boris. 1983. “Znak”. *Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar*. Moskva: Sovetskaya entsiklopediya.

2. Borodulina, Nataliya. 2008. "O roli semiotiki v issledovanii yazykovykh znacheniy". *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki* 1: 18–20.
3. Braude, Lyudmila. 1979. *Skandinavskaya literaturnaya skazka*. Moskva: Nauka.
4. Byalyk, Vasyl. 2012. *Epistemolohiya leksychnoho kvantora: monohrafiya*. Chernivtsi: Zoloti lytavry.
5. Kovtun, Yelena. 1999. *Poetika neobychaynogo: Khudozhestvennyye miry fantastiki, volshebnoy skazki, utopii, pritchi i mifa (Na materiale yevropeyskoy literatury pervoy poloviny XX veka)*. Moskva: Izd-vo MGU.
6. Kubryakova, Yelena. 2004. "O semioticheskikh osobennostyakh proizvodnogo". *Semiotika, lingvistika, poetika: k stoletiyu so dnya rozhdeniya A. A. Reformatskogo* 243–249.
7. Mechkovskaya, Nataliya. 2008. *Semiotika: Yazyk. Priroda. Kultura*. Moskva: Izdatelskiy tsentr «Akademiya».
8. Ohuy, Oleksandr. 2012. "Linhvistychna teoriya znaka v epistemolohichnomu rakursi". *Visnyk Zhytomyrskoho derzhav. universytetu im. I. Franka* 62: 22–26.
9. Sosyur, F. de. 1998. *Kurs zahalnoyi linhvistyky*. Kyiv: Osnovy.
10. Byatt, Antonia. 2004. *Little Black Book of Stories*. Surrey: Vintage, Bookmarque Ltd., Croydon.
11. *Macmillan Dictionary*. URL: <http://www.macmillandictionary.com>
12. *Oxford English Dictionary*. URL: <http://www.oed.com>

Слащук Алла. Знаковость как неотъемлемый элемент жанра английской литературной сказки. В статье описываются результаты исследования знаковости как неотъемлемого элемента жанра английской литературной сказки. В частности, освещаются вопросы декодирования речевого знака, где знак, представленный определенным действием или ситуацией, передает при этом другое понятие или явление. Кроме того, анализируется семиотическое пространство литературной англоязычной сказки. Устанавливается, что семиотическая система помогает объединить выдумку, категориальный признак сказки и ее знаковую природу. Дается характеристика значения семиотики в изучении сказочного повествования. Устанавливается перспективность исследования литературной англоязычной сказки как таковой и ее становления как более художественной, и как следствие – более образной и символической, где бытовые подробности встречаются бок-о-бок с фантастическими явлениями. Определяется литературная сказка, которая имеет способность сочетать реальное и чудесное, сближая литературную сказку с жизнью, тем самым создавая основу для исследования семантической усложненности сказочного повествования и рассмотрения авторской идеи на разных уровнях интерпретации. Анализируется важность трилатеральности знака, где, кроме единства плана выражения и плана содержания, третьим элементом представлен читатель, который получает информацию путем декодирования значения знака, что встречается в тексте сказки. Рассматривается классификация знаков Ч. Пирса с целью выделения именно тех, которые встречаются в литературной сказке, и возможность их взаимодействия. Таким образом, выделены индексальные знаки, а именно знаки-симптомы и знаки-кинемы и формулируются их дефиниции. Так, симптомы представлены именно условными знаками для читателя, которые наделяются имплицитным характером, определенными характерными признаками, которые дают дополнительную информацию и наполняют текст эмоциональной составляющей, тогда как знаки-кинемы являются конвенциональными, сознательными жестами или мимикой, что владеют «парасемантическим значением». Иллюстрируется и доказывается индексальность литературной сказки, где знаки являются возможными средствами передачи не только условного поведения и причинно-следственных связей, но и скрытого содержания эмоционального состояния персонажей.

Ключевые слова: семиотика, знаковость, знак, индексальность, кодированность, знак-симптом, знак-кинема, английская литературная сказка.

Slashchuk Alla. Remarkability as an Integral Element in the Genre of English Literary Fairy Tale. The article describes the results of a study devoted to remarkability as an integral element in the genre of English literary fairy tale. In particular, the issues of decoding of a speech sign have been highlighted where a sign, represented by a certain action or situation, conveys another concept or phenomenon. In addition, the semiotic space of English literary fairy tale has been analyzed. Thus it has been determined that the semiotic system helps to combine fiction, a category feature of a fairy tale, and its symbolic nature. The significance of semiotics in the study of a fairy tale narrative has been characterized. The article studies the perspective of research of a literary fairy tale as it becomes more fictional and, as a consequence, more figurative and symbolic where everyday details are side by side with fantastic phenomena. The definition of a literary tale has been represented. It has been outlined that this kind of tale can combine the real and the miraculous, bringing the literary tale closer to life, thereby creating the basis for studying the semantic complexity of the fairy tale narrative and considering the author's idea at different levels of interpretation. The importance of trilaterality of a sign has been analyzed, where, in addition to the unity of the plane of expression and the plane of content, the third element is a reader who receives information by decoding the meaning of the sign that occurs in the text of a fairy tale. It has been considered the classification of signs by Charles Peirce to highlight the ones that are found in a literary tale and the possibility of their interaction. Thus we have defined index signs, namely, signs-symptoms and signs-kinemes. The symptoms are represented as conventional signs for readers which have an implicit character and fill the text with emotional component, while kinemes are conventional, conscious gestures or facial expressions that have a "parasemantic meaning". It has been illustrated the indexicality of a literary tale, where signs are the possible means of expressing not only conventional behavior, but also the hidden content of the emotional state of characters.

Key words: semiotics, remarkability, sign, indexicality, coding, sign-symptom, sign-kineme, English literary fairy tale.

DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2020-13-24>
 УДК 811.133.1'367

Ольга Станіслав, Дмитро Бритвін

РОЗВИТОК ОРФОГРАФІКИ, ГРАФОСТИЛІСТИКИ І ФРАНКОФОНІЇ В УКРАЇНІ

*Нарис життя й діяльності
До 75-річчя з дня народження професора Крючкова Г. Г.*

У статті йдеться про справжнього інтелектуала, відомого українського вченого-романіста, талановитого викладача, завідувача кафедри романської філології інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, доктора філологічних наук, професора, заслуженого працівника освіти України Крючкова Георгія Георгійовича. Понад пів століття Крючков Г. Г. удало поєднує викладацьку, наукову, просвітницьку та громадську діяльність. Професор благородно служить філології на ниві освіти, науки й культури, популяризує французьку мову та франкофонні цінності в Україні.

Під керівництвом професора Крючкова Г. Г. захищена не одна кандидатська й докторська дисертації. Його знають і поважають у наукових колах України та за кордоном. Публікації професора часто цитуються, а його думки й ідеї надихають учених на нові наукові звершення та здобутки. Результати досліджень автора привернули увагу французьких, швейцарських, німецьких, нідерландських дослідників, які запропонували розпочати співпрацю з іноземними університетами.

У своїй викладацькій діяльності Георгій Георгійович завжди приділяв багато уваги методиці викладання іноземних мов. Він був прихильником побудови підручників на комунікативній основі із застосуванням нових методів навчання іноземних мов і розробив *власний системно-комунікативний* підхід із подальшою іншомовною діяльністю.

Крючков Георгій Георгійович постійно перебуває в науковому пошуку, бере участь у наукових конференціях, симпозіумах, круглих столах, колоквиумах, які проводяться в Україні та на теренах інших держав. Він започатковує все нові й нові науково-практичні й творчі проєкти, ініціює проведення франкофонних заходів різних рівнів.

Георгій Георгійович – утілення образу справжнього науковця, викладача з великої літери, людини з активною суспільною позицією. Усі, кому поталанило з ним працювати, навчатися, спілкуватися тощо, поважають і цінують його за такі особистісні якості, як порядність та чесність, доброзичливість і тактовність, щирість та доброта. Наукова, педагогічна й громадська діяльність Крючкова Г. Г. відзначені нашою державою й Францією численними нагородами та подяками. На сьогодні Георгій Георгійович Крючков є одним із провідних українських романістів, який виховав декілька поколінь філологів і зробив значний внесок у вітчизняну гуманітаристику.

Ключові слова: орфографіка, романістика, наукова діяльність, викладач, французька мова, громадський діяч.

Крючков Георгій Георгійович – непересічна особистість, вольовий та скромний, мудрий і поміркований, самовідданий у науці та надзвичайно добрий у повсякденному житті. Він присвятив понад пів століття французькій мові та її популяризації в Україні, його сміливо можна назвати головним Франкофоном країни. Його ім'я й науково-педагогічна діяльність, що нерозривно пов'язані з Київським національним університетом імені Тараса Шевченка, відомі не лише в Україні, але й далеко за її межами.

Закінчивши в 1970 р. факультет романо-германської філології за спеціальністю «іноземні мови», він не залишив свою Alma mater, а всією своєю багатогранною працею на освітянських і наукових теренах прагнув її подальшого процвітання та визнання у світі.

Крючков Г. Г. – передусім, великий учений-лінгвіст. Він розпочав дослідження французької графіки й орфографії в 1979 р. Спочатку проаналізовано найбільш частотну лексику французької мови («французька елементарна»), потім – «французька фундаментальна» (3000 одиниць) у парадигматиці і синтагматиці. Визначення графічної ініціалі та фіналі дало змогу побудувати первинну матрицю французької орфографії. На цьому матеріалі написано кандидатську дисертацію «Система французької орфографії як єдність парадигматичної та синтагматичної підсистем (на матеріалі «Français fondamental»)» (1980).

Наступний етап наукових пошуків – дослідження всієї графічної форми французької мови (понад 300 000 одиниць) уможливив вияв цілісної системи сучасного французького письма, чітке розмежування *алфавіт-графіки-орфографії* й оформлення нової лінгвістичної науки – *орфографіки*. Такий підхід дав змогу побудувати загальну матрицю графічної форми

французької мови, створити трьохвалентний тензор і визначити значущі одиниці сучасного французького письма як у зв'язку зі звуковою формою мови, так і самостійно наявні й уживані в писемній комунікації. По-новому представлено принципи французької орфографії, які розподілено на діяхронічні та синхронічні. Матеріали дослідження оформлено в докторській дисертації «Система значущих одиниць сучасного французького письма» (1987).

Теоретичні положення орфографіки набули подальшого розвитку в наукових розвідках докторантів й аспірантів, а саме таких, як Л. В. Сидельникова, О. В. Станіслав, О. В. Косович, Т. Г. Омельченко, О. Д. Федченко, А. В. Новікова, І. В. Ситдикова, В. М. Мазниченко, О. А. Лабенко, Н. В. Бабченко, М. А. Цюпа, В. Р. Калініна-Шамрай.

Ураховуючи динамічну ксенізацію французької мови, відкритість і певний космополітизм французької орфографії, із часом маємо відповісти на питання про створення нової лінгвістичної науки – графостилістики, яка займеться різними варіантами орфограм залежно від графічного стилю, адже саме так з'явилася фоностилістика французької мови.

У своїй викладацькій діяльності Георгій Георгійович завжди приділяв багато уваги та надавав великого значення методиці викладання іноземних мов. Він був прихильником побудови підручників на комунікативній основі із застосуванням нових методів навчання іноземних мов і розробив *власний системно-комунікативний* підхід із подальшою іншомовною діяльністю. Розпочиналася робота з гіпнопедичного методу для введення уві сні інформації шляхом багаторазової трансляції ввечері й вранці, перед пробудженням, навчальної програми. Подальший розвиток науково-методичної роботи врахував такі загальні принципи, як гуманістична перспектива вивчення мов і сприйняття світових цінностей миру, взаєморозуміння, розвитку й т. ін.; постійне мовне самовдосконалення; спілкування та інтелектуальний розвиток людини; голістичний підхід до викладання мови, що сприяє цілісному розумінню людини, нації, культури. Результати пошуків утілено в низці підручників: «Інтенсивний курс французької мови», Київ, 1984; «Просунутий курс французької мови», Київ, 1989; «Прискорений курс французької мови», Київ (1991–2007); «Елементарний курс французької мови», Київ, 1992; «Французька мова для заочників», Київ, 1993; «Поглиблений курс французької мови», Київ, 1998; «Французька мова. Початковий курс», Київ 2009–2017; «Французька мова», Рівень В2, Київ, 2012; «Francophilo», Saarbrücken, 2018.

Співпраця з професором Уілом Кніббелером з Неймегенського католицького університету сприяла врахуванню таких принципів пошуково-творчого підходу в розробці навчальних матеріалів, як пошук, ризик, віра в себе, самостійність, мовна економія, самоконтроль, творчість, емоційність, мотивація до спілкування, взаємодопомога.

Результати розробки методики викладання іноземних мов опубліковані у таких фахових журналах: «Іноземні мови в навчальних закладах» (де Г. Г. Крючков був головою редакційної ради), «Проблеми інтенсивного навчання іноземних мов», «Науково-дослідницький інститут вищої школи», «Проблеми вищої школи».

Георгій Георгійович ніколи не зупинявся на досягнутому, він постійно поглиблював свої знання, удосконалював викладацьку майстерність, проводив наукові дослідження та набував досвіду. У 1977 р. він проходив стажування в Університеті імені Поля Валері Монпельє III (Франція), у 1989 р. стажувався в Сорбонні (Париж, Франція). У 1991 р. читав лекції з теорії письма в Амстердамському університеті, Неймегенському католицькому університеті (Нідерланди), Сорбонні (Франція, Париж); 1991–1994 рр. працював у Національному центрі наукових досліджень (Франція, Париж) [1].

Із 1994 р. Г. Г. Крючков – експерт Ради Європи з питань вищої освіти; 1994–2012 рр. – голова Комісій МОН України з іноземної філології, з розробки Держстандартів, з іноземних мов тощо; 1994–2002 рр. – експерт ВАК України; 1990–2003 рр. – член вченої ради КНУ імені Тараса Шевченка, член спеціалізованих вчених рад КНУ імені Тараса Шевченка (із 1990 р.), Московського (1990–1996 рр.) і Київського (1990–1999 рр.) лінгвістичних університетів, Університету імені Поля Валері Монпельє III (2012 р.). У 2013 р. – голова журі третього (завершального) туру всеукраїнського конкурсу «Учитель року» у номінації «Французька мова» [2].

Під керівництвом професора Г. Г. Крючкова захищено не одну кандидатську та докторську дисертації. Його знають і поважають у наукових колах України й за кордоном.

Публікації професора часто цитують, а його думки та ідеї надихають учених на нові наукові звершення та здобутки. Результати досліджень автора привернули увагу французьких, швейцарських, німецьких, нідерландських науковців, які запропонували розпочати співпрацю з іноземними університетами.

Георгій Георгійович Крючков постійно перебуває в науковому пошуку, бере участь у наукових конференціях, симпозиумах, круглих столах, колоквиумах, які проводяться в Україні та на теренах інших держав. Він започатковує все нові й нові науково-практичні та творчі проекти, ініціює проведення франкофонних заходів різних рівнів.

Багато років поспіль Крючков Георгій Георгійович є очільником кафедри романської філології інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Як завідувач кафедри, дбаючи про її імідж, кар'єрний ріст кожного її члена, він вибудував у колективі стосунки на глибокій повазі та підтримці. Георгій Георгійович – справжній лідер, беззаперечний авторитет, відповідальний і мудрий керівник.

Із 1989 р. кафедра під керівництвом Крюčkova Г. Г. співпрацювала з Національним центром наукових досліджень Франції (підрозділ із питань вивчення історії і структури орфографії під керівництвом Клода Грюаза). Результат співпраці – створення словника синхронних сімей слів української мови, який опубліковано в Парижі на початку 90-х років у трьох томах, а також порівняльне дослідження української, російської й французької мов у рамках програми «Євролексика».

Здійснювалася співпраця з Міжнародним центром наукової культури – Всесвітня лабораторія (Швейцарія), його українським відділенням «Інноваційний технологічний і медичний центр «Київ»», де Г. Г. Крючков керував напрямом «Інтеграція міжнародних комунікативних засобів» (1990–1994).

Життєве кредо Георгія Георгійовича – гасло *Res, non verba (Des réalités, non des mots: Справи, а не слова)*, яке він неухильно реалізовує, органічно поєднуючи наукову, викладацьку, адміністративну та громадську діяльність.

У 1997 р. він брав участь у спільній конференції Ради Європи й Північної ради міністрів із питань регіональної співпраці у сфері вищої освіти (Ісландія, Рейк'явік).

У 2001 р. на запрошення співголови Французько-українського форуму Жана-Клода Тріше Г. Г. Крючков брав участь у роботі спільної французько-української комісії з питань культури, науки й техніки.

У 2006 р. із благословення його Святості Папи Бенедикта XVI у Ватикані відбувся міжнародний семінар на тему: «Культурна спадщина та академічні цінності європейського університету і привабливість європейського простору вищої освіти». Г. Г. Крючков керував франкофонною секцією цього семінару.

Щорічні звіти до МОНу й МЗС України про ці заходи мали результатом підписання Урядом України Болонської декларації в Бергені у 2005 р.

Із 2013 р. Г. Г. Крючков сприяв поглибленню співпраці з французьким університетом імені Поля Валері Монпельє III, у якому два викладачі кафедри романської філології захистили докторські дисертації й продовжують працювати в КНУ імені Тараса Шевченка. Французький університет приймає українських студентів 2-го курсу магістратури для подвійного дипломування.

У 2015 р. у КНУ ім. Тараса Шевченка за участі науковців, викладачів та аспірантів двох університетів організовано міжнародну конференцію, присвячену 200-річчю франкомовного українського письменника Яна Потоцького.

Обіймаючи посаду чи то завідувача кафедри романської філології інституту філології, чи то засновника й члена президії «Альянс Француз» в м. Києві (1990), президента-засновника Асоціації викладачів французької мови України (1991–1994), члена адмінради Міжнародної федерації викладачів французької мови (1992–1996), президента Міжнародного комітету Ротарі Інтернешнл «Україна-Франція» (1999–2007), президента-засновника Франкофонної асоціації України (із 2002 року), члена президії асоціації «Україна-Франція» (із 1999 року), експерта Ради Європи з питань вищої освіти і досліджень (із 1994 року), Георгій Георгійович завжди віддано служить філології на ниві освіти, науки й культури [1]. Уся його діяльність спрямована на

інтеграцію України до європейського простору та популяризацію таких франкофонних цінностей, як свобода, демократія, право.

Висока фахова репутація та бездоганний авторитет, якими він користується в науковому світі, створили його імідж як справжнього науковця й громадського діяча. Наша держава та Франція високо оцінили таку віддану та багаторічну діяльність Г. Г. Крючкова у сфері викладання й популяризації французької мови та франкофонних пріоритетів в Україні. Він отримав звання «Відмінник освіти України» (2001), «Заслужений працівник освіти України» (2012), нагороджений нагрудним знаком Міністерства освіти і науки України «Петро Могила» (2007), а також є кавалером (2003) й офіцером (2015) ордена «Академічна Гілка» Французької Республіки [1].

Загальна культура, широка ерудиція, глибокі знання, доброзичливість і тактовність цієї особистості вражають; уміння розпалювати інтерес та захоплення предметом викликають заслужену повагу. Георгій Георгійович постійно перебуває в оточенні колег і друзів, є демократичним у спілкуванні й готовим завжди підтримати та допомогти. На сьогодні Георгій Георгійович Крючков – один із провідних українських романістів, який виховав декілька поколінь філологів і зробив значний внесок у вітчизняну гуманітаристику.

Від себе особисто (О. Станіслав) додам, що для мене Георгій Георгійович – узірець інтелектуальної свободи, Викладач з великої літери, головний український Франкофон та Франкофіл. Вдячна долі за те, що дарувала мені можливість займатися науковими дослідженнями під його керівництвом. Спасибі Вам, дорогий професоре, за розуміння, поради та підтримку, першу професійну оцінку, витримку й толерантність. Безмежно дякую за віру в мене та нашу спільну справу. Нових Вам дослідницьких задумів і звершень, наукових праць та творчих проєктів, злетів і щирих почуттів!

References

1. Сайт Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. URL: <https://philology.knu.ua/struktura-if/kafedry/roman-fil/spivrobitnyky-roman-fil/kryuchkov/>
2. Сайт Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/konkursi-dlya-pedagogiv/konkurs-uchitel-roku/uchitel-roku-2019/zhuri-2019/francuzka-movazhuri/kryuchkov-georgij-georgijovich>

Станіслав Ольга, Бритвин Дмитрій. Развитие орфографии, графостилистики и франкофонии в Украине (Очерк жизни и деятельности. К 75-летию со дня рождения профессора Крючкова Г. Г.). В статье рассказывается о настоящем интеллектуале, известном украинском ученом-романисте, талантливом преподавателе, заведующем кафедры романской филологии института филологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко, докторе филологических наук, профессоре, заслуженном работнике образования Украины Крючкове Георгии Георгиевиче. Свыше полувека Г. Г. Крючков удачно сочетает преподавательскую, научную, просветительскую и общественную деятельность. Профессор благородно служит филологии на поприще образования, науки и культуры, популяризирует французский язык и франкофонные ценности в Украине.

Под руководством профессора Крючкова Г. Г. защищена не одна кандидатская и докторская диссертации. Его знают и уважают в научных кругах Украины и за рубежом. Публикации профессора часто цитируются, а его мысли и идеи вдохновляют ученых на новые научные свершения и достижения. Результаты исследований автора привлекли внимание французских, швейцарских, немецких, нидерландских ученых, которые предложили начать сотрудничество с иностранными университетами.

В своей преподавательской деятельности Георгий Георгиевич всегда уделял большое внимание методике преподавания иностранных языков. Он был сторонником построения учебников на коммуникативной основе с применением новых методов обучения иностранным языкам и разработал *собственный системно-коммуникативный* подход с последующей иноязычной деятельностью.

Крючков Георгий Георгиевич постоянно находится в научном поиске, участвует в научных конференциях, симпозиумах, круглых столах, коллоквиумах, проводимых в Украине и в других государствах. Он начинает все новые и новые научно-практические и творческие проекты, инициирует проведение франкофонных мероприятий различных уровней.

Георгий Георгиевич – воплощение образа настоящего ученого, Преподавателя с большой буквы, человека с активной общественной позицией. Все, кому посчастливилось с ним работать, учиться, общаться, уважают и ценят его за такие личностные качества как порядочность и честность, доброжелательность и тактичность, искренность и доброта. Научная, педагогическая и общественная деятельность Г. Г. Крючкова отмечены нашим государством и Францией многочисленными наградами и благодарностями. На сегодня Георгий Георгиевич Крючков является одним из ведущих украинских романистов, который воспитал несколько поколений филологов и сделал значительный вклад в отечественную гуманитаристику.

Ключевые слова: орфографіка, романистика, наука діяльність, преподаватель, французский язык, общественный деятель.

Stanislav Olha, Brytvin Dmytro. Development of Spelling, Graphical Stylistics and Francophonie in Ukraine Essay on life and activities. To the 75th anniversary of the birth of Professor H. H. Kriuchkov. The article is dedicated to a real intellectual, a famous Ukrainian scientist of romance studies, a talented professor, Head of the Department of Romance Philology of the Institute of Philology of the Taras Shevchenko National University of Kyiv, Doctor of Philology, Professor, Honored Worker of Education of Ukraine Heorhii Kriuchkov. For more than half a century H. Kriuchkov successfully combines teaching, scientific, educational and public activities. The professor nobly serves philology in the field of education, science and culture, promotes the French language and Francophone values in Ukraine.

Under the leadership of Professor Kriuchkov H. defence more than one PhD and doctoral dissertations. He is known and respected in scientific circles of Ukraine and abroad. The professor's publications are often cited, and his thoughts and ideas inspire scientists to new scientific achievements. The results of the author's research attracted the attention of French, Swiss, German and Dutch researchers, who offered to start cooperation with foreign universities.

In his teaching career, H. Kriuchkov has always paid much attention and importance to the methods of teaching foreign languages. He was a supporter of building textbooks on a communicative basis using new methods of teaching foreign languages and developed his own *system-communicative approach* with subsequent foreign language activities.

Kriuchkov Heorhii is constantly in scientific research, participates in scientific conferences, symposia, round tables, colloquia, which are held in Ukraine and in other countries. He initiates new and new scientific-practical and creative projects, initiates francophone events of various levels.

Heorhii Kriuchkov is the embodiment of the image of a real scientist, a professor with a capital letter, a person with an active social position. Everyone who is lucky to work, study, communicate, with him, respects and appreciates him for such personal qualities as integrity and honesty, kindness and tact, sincerity and gentleness. Scientific, pedagogical and public activity of Kriuchkov H. is marked by our state and France by numerous awards and gratitude.

Today, Heorhii Kriuchkov is one of the leading Ukrainian scientist of romance studies, who educated several generations of philologists and made a significant contribution to the domestic humanities.

Key words: spelling, Romance philology, teacher, French, public activist.

DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2020-13-25>

УДК 811.111'373.23

Лариса Тараненко, Єлизавета Шестопал

ЛІНГВАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ПРЕЦЕДЕНТНИХ ІМЕН У СУЧАСНІЙ АНГЛОМОВНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті розглянуто особливості вживання прецедентних імен в англійській мові шляхом висвітлення закономірностей їх мовностилістичного вираження у творах сучасної художньої літератури. Аналіз ілюстративного матеріалу здійснено на основі узагальненої класифікації типів і видів прецедентних імен, яка охоплює їх поділ за критерієм належності до певної соціокультурної групи (універсально-прецедентні, національно-прецедентні й соціумно-прецедентні), а також за семантичним критерієм (прецедентні антропоніми та топоніми; термінологічні й полісемічні прецеденти). Серед найчисленніших еталонних тематичних груп прецедентних імен зареєстровано імена історичних осіб, героїв класичних творів і фільмів та міфологеми, які реалізуються в тексті через низку стилістичних фігур, таких як метафора, гіпербола й порівняння. До провідних критеріїв, котрі слугують основою для розрізнення прецедентних феноменів від інших імен, відносимо апелювання до ознак зовнішності осіб або персонажів, рис їхнього характеру або комунікативних ситуацій, через які проявляється знаковість героя або видатної особи. За результатами аналізу з'ясовано, що прецедентні імена як одна з вербальних форм відображення стереотипно-метафоричного сприйняття дійсності певною культурною спільнотою людей демонструють тенденцію до розширення свого контекстуального значення та примноження характеристик завдяки здатності формувати ментальні зв'язки між їхнім першоджерелом і новим контекстом. Виконане дослідження ілюстративного матеріалу засвідчило, що прецедентні імена належать до дієвих засобів привернення уваги читача до певної ідеї твору й слугують засобом інтенсифікації конкретних рис та особливостей персонажів художньої літератури XXI ст. Перспективним убачається вивчення питань, пов'язаних із суттєвим й емоційно-прагматичним потенціалами прецедентних імен, а також поглиблення знань про перебіг синергетичних процесів під час їх породження та актуалізації в межах різних лінгвокультур.

Ключові слова: прецедентне ім'я, класифікація, стилістичний прийом, англomовна художня література, функціональне призначення.

Вступ. Сучасному розвитку лінгвістики притаманна зміна векторів її дослідницьких парадигм, які характеризуються поглибленим вивченням динаміки розвитку мовних і

мовленнєвих феноменів, використовуючи надбання суміжних із лінгвістикою галузей знання. До одного з таких явищ належать і прецедентні імена як центральні елементи системи прецедентних феноменів, що набувають статусу прецедентності в певних умовах комунікації під впливом низки соціо- й лінгвокультурних факторів. Дослідженням специфіки функціонування прецедентних імен у художньому, науковому, медійному, релігійному та інших дискурсах займалися вітчизняні й зарубіжні науковці різних галузей лінгвістичного знання (Т. Є. Бистрова, О. О. Ворожцова, Ю. Н. Караулов, А. Є. Супрун, Є. А. Нахімова та ін.). Так, різний ступінь опрацювання отримали питання класифікації прецедентних явищ і їх категоризації (В. В. Красних, Д. Б. Гудков), омонімії прецедентних імен (Є. С. Отин), прецедентних імен як складової частини універсальної когнітивної бази (В. В. Красних) тощо. Отже, на сьогодні накопичено достатньо інформації, яка дає змогу охарактеризувати прецедентні імена через їх типи, види та функціональне призначення. Водночас у наявних лінгвістичних джерелах відсутнє одностайне розуміння феномену прецедентного імені як однієї з вербальних форм відображення стереотипно-метафоричного сприйняття дійсності певною культурною спільнотою людей, що уможливило б обґрунтування специфіки його вживання в сучасній англійській художній літературі, що й визначає актуальність започаткованого нами дослідження.

Мета роботи — установлення особливостей уживання прецедентних імен у сучасній англійській художній літературі шляхом виявлення їхніх мовностилістичних ознак.

Матеріал та методика дослідження. Для досягнення поставленої мети сформовано корпус із 92 прецедентних імен, відібраних методом суцільної вибірки з англійських художніх творів ХХІ ст. Етапи дослідження охоплювали систематизацію текстових фрагментів, у яких уживалися прецедентні імена, за прагматичною спрямованістю, і лінгвостилістичний аналіз кожної групи прецедентних імен, спрямований на встановлення їхніх лексико-семантичних ознак, прагматичного потенціалу й ступеня пізнаваності.

Результати та дискусії. Прецедентні імена як окреме поняття сформувалися з феномену прецедентного тексту, запропонованого Ю. Н. Карауловим. При цьому зазначаємо, що прецедентні імена вирізняються емоційно-прагматичним потенціалом та високим ступенем пізнаваності в процесі формування зв'язків між контекстом, у якому використано таке ім'я, і контекстом його актуалізації в першоджерелі [7, с. 17]. Еталонність прецедентних імен є мірилом цінностей суспільства певного історичного періоду та основою для побудови достовірної картини світу. Сприяючи стереотипізації, прецедентні імена актуалізуються в процесі соціалізації шляхом регулярного звернення до них у межах певного дискурсу.

Визначаючись як функціонально-прагматична одиниця, прецедентне ім'я слугує засобом провокації пізнавальної діяльності реципієнта, створення ефекту комічності за накладання різноманітних типів дискурсів і розвитку подальшої сюжетної лінії твору [6, с. 24]. При цьому залежно від соціокультурного контексту, у якому вживаються прецедентні імена, вони можуть виконувати й окремі з наведених функцій, і їхні комплекси. Зазначаємо також, що аналіз функціонального призначення прецедентних феноменів має розглядатися не лише в контексті твору, але й з урахуванням більш широкого соціокультурного контексту [1, с. 227].

Розрізнення прецедентних феноменів взагалі й прецедентних імен зокрема являє собою складну систему сплетіння критеріїв та векторів розгляду цієї проблеми. Тому прецедентні імена мають вивчатися, передусім, у площині їхніх лексико-семантичних ознак, прагматичного потенціалу та ступеня пізнаваності.

Так, у лексико-семантичному плані прецедентні імена тісно взаємодіють із поняттям прецедентних онімів, які, вирізняючись метафоричністю, формують окрему групу прецедентних імен. Спираючись на класифікацію прецедентних онімів, запроповану Є. С. Отин [5, с. 55–58], розглянемо специфіку функціонування їхніх різновидів у сучасних художніх текстах.

Так, уживання прецедентного імені-*антропоніма* можна проілюструвати на такому прикладі: “*Billy holding the one flashlight and playing James Bond, trying to find secret caches of marijuana*” (S. King). У цьому контексті прецедентне ім'я, виражене метафорою, надає конкретної образності поведінки персонажа.

Прикладом прецедентного імені-міфонуіма може слугувати фрагмент, у якому за допомогою прецедентного імені більш чітко й однозначно візуалізується образ персонажа: “*He was truly prodigious in stature, an **Achilles** in the flesh*” (E. Gilbert).

Прецедентний топонім спроможний здійснювати зв'язок між відчуттями, викликаними перебуванням у конкретній місцевості, та відчуттями, що переживає персонаж твору, наприклад: “*As far as I could tell, she was having more fun with this than a kid locked inside **Disneyland** overnight*” (St. Meyer).

Використання прецедентного імені в ролі хрононіма переносить увагу читача до конкретного часового проміжку або історичного періоду, пов'язаного з тим чи тим іменем, наприклад: “*The beaten-up short wave radio in the kitchen belonged to him*”. “*From **Brezhnev** era,*” said Boris; “*he won't throw it away*” (D. Tartt).

Як видно з прикладів, прецедентні імена апелюють саме до еталонних характеристик осіб або персонажів, більш ефективно та влучно транслюючи таким чином ключову інформацію твору.

Вагомий внесок у створення класифікації прецедентних імен за ознакою їх пізнаваності зробили В. В. Красних і Д. Б. Гудков [4], які виокремили такі групи прецедентних імен: соціумно-прецедентні (розповсюджені серед представників певних верств населення чи їх соціокультурних груп), національно-прецедентні (відомі представникам конкретної національної спільноти); універсально-прецедентні (загальновідомі й широко розповсюджені).

Наведені вище міркування, а також інформація з інших джерел свідчать, що найчастотнішими серед різновидів прецедентних імен є універсально-прецедентні, особливістю яких, згідно з Д. Б. Гудковим, є наявність у них семантичного інваріанта, присутнього в інших лінгвокультурах [2]. Розглянемо приклади вживання різновидів універсально-прецедентних імен, актуалізованих у контексті сучасної англійської літератури, загальною кількістю 92 одиниці.

Лінгвостилістичний аналіз художніх творів дає підставу стверджувати, що до найбільш уживаних різновидів прецедентних імен належать антропоніми (34 %), зокрема історизми, представлені іменами історичних діячів, наприклад:

“*The wave of faintness has passed, and I can hug Nina, breathing in her particular scent: **Jean Paul Gaultier**, and cigarettes*” (R. Ware), де спостерігаємо звернення до прецедентного імені історичної особистості шляхом її персоніфікації.

Подібну частку становлять і прецедентні імена, репрезентовані іменами персонажів літератури та кінематографу, які в досліджуваних текстах становлять 34 %, наприклад: “*It's a **Goldilocks** blow, not too hard, not too soft, just right*” (S. Stephen). Цей приклад демонструє метафоричне застосування прецедентного імені, яке можна редукувати до значення «саме той/такий».

Наступними за частотою функціонування в аналізованих нами художніх творах зареєстровано прецедентні імена-міфологеми (20 %): “*I thought, staring at the grim-faced girl who was less **Venus** than a sour housekeeper*” (J. Moyes). Наведений приклад наочно проводить паралелі між зображенням дівчини та Венери, додаючи образності та контрастності до їхніх постатей.

Щодо прецедентних імен-біблейзмів, то їх частка становить 7 %. Прикладом актуалізації імен-біблейзмів може слугувати фрагмент, у якому проілюстровано метафоричне використання біблейського прецедентного імені для підвищення могутності й необмежених можливостей Радянського Союзу: “*A war between Afghanistan's mujaheddin freedom fighters and the mighty **Goliath** of the Soviet Union*” (G. D. Roberts).

Наступними за частотою реалізацій зареєстровано топоніми (5 %), які слугують метафоричному розкриттю специфічних ознак описуваного об'єкта: “*I was standing there forever and no one at desk. No one! **Sahara Desert!***” (R. Ware) (*Сахара* – пустинне місце, біля столу не було ні душі).

На нашу думку, таке часте використання власних назв імен пов'язане зі стереотипізацією образів. Ім'я особи чи персонажа вбирає в себе сукупність характерних рис, дозволяючи ефективніше втілювати новий контекст в уже відомий. За основні риси можуть братися різні

ознаки, серед яких найчастіше трапляються звернення до зовнішніх рис людей або персонажів, особливостей їхнього характеру або ж через ситуацію, у якій опиняється герой.

Зі свого боку, термінологічні імена, згідно з В. В. Красних, – це прецедентні імена, що розкриваються через асоціативний ряд зовнішніх рис персонажів або рис їхнього характеру [4, с. 81]. Вони часто походять від імен героїв міфів, легенд і персонажів літератури й кінематографу. Наведені нижче приклади – свідчення того, як автори залучають до опису прецедентні термінологічні імена задля транслювання вже відомого читачеві образу:

*“I lay with my arm across the chaise longue, my body twisted like the reclining **Aphrodite** he showed me in a book, my skirt gathered in folds over my legs”* (J. Moyes).

*“...who has never cared about her until that moment, falls in love with her because she looks like a **Botticelli girl** from a slightly damaged fresco”* (D. Tartt).

*“Sopping wet in just a T-shirt, jeans, and baseball boots, he was still grinning like the **Cheshire cat peeping over Alice’s shoulder**”* (R. Hogan).

*“I could feel that my hair was wild, twisted into clumps like **Medusa’s snakes**”* (St. Meyer).

*“The stony hills draw together in front of us like the gates of an abandoned **Hades**”* (G. Howell).

Для візуалізації образу автори звертаються й до інших засобів, серед яких здебільшого метафори, наприклад:

*“Off in the west, silent **Frankenstein** flashes of lightning twisted in the darkness”* (D. Tartt).

*“Her pale skin stretched so flawlessly over the soft curves of her heart-shaped face that for a moment, in the bright white light, she was a furious, marble **Madonna**”* (G. D. Roberts).

*“It probably felt similar to snuggling with **Michelangelo’s David**, except that this perfect marble creature wrapped his arms around me to pull me closer”* (St. Meyer).

Оскільки за своїм прагматичним потенціалом імена можуть набувати або не набувати прецедентності, так і термінологічні прецедентні імена бувають полісемічними, актуалізуючись не через ознаки, а через знакові ситуації. Такі імена проявляються через паралелі, проведені між широко відомою ситуацією та ситуацією нового контексту прецедентного імені, як це видно з наведених нижче прикладів:

*“We don’t have some great weakness, **an Achilles’ heel**”* (St. Meyer).

*“...every appearance of being a goddess in captivity – **Aphrodite** trapped in a convent”* (E. Gilbert).

*“**Conan Doyle** could find no wilder place to set the disappearance of Sherlock Holmes than the nearby Reichenbach Falls”* (G. Howell).

*“I heard later that someone said we were like **David against Goliath**, except we didn’t even have a slingshot”* (N. Sparks).

*“...but it’s a job for **Hercules**”* (G. Howell).

Підсилення емоційної напруги описуваної ситуації досягається шляхом обрамлення полісемічних прецедентних імен у порівняльні вирази, наприклад:

*“...followed the notes like **Ariane’s thread through a labyrinth** I had ceased to recognize”* (D. Setterfield).

*“I felt if I looked at him any longer I should be like **Byron and the goose**”* (G. Howell).

*“I went, stumbling like **Frankenstein’s monster** before pitchforks”* (D. Tartt).

*“...I lie on one of the beds upstairs, like **Goldilocks**, only I never sleep”* (S. Green).

Охарактеризуємо універсально-прецедентні імена, які є ядерними складовими частинами універсальної когнітивної бази та які В. В. Красних характеризує як структуровану сукупність знань й уявлень носіїв певного соціокультурного середовища [3, с. 130]. Оскільки універсально-прецедентні імена здатні формувати зв’язки між першоджерелом та новим контекстом, то потрібно врахувати часовий фактор появи таких імен, які можуть потенційно вважатися прецедентними. Тому, зазвичай, до універсально-прецедентних імен належать імена, запозичені з класичних творів літератури й із фольклору. У процесі використання таких імен автор прирівнює прецедентне ім’я героя з персонажем або ситуацією в новому контексті, як це видно з наведених прикладів:

*“It was as if malignant fate had come between him and the notebooks, just as fate had come between **Romeo and Juliet**”* (D. Keyes).

*“Like **Scheherazade**, she would win his attention and then his love by her spellbinding*

storytelling and the sheer force of the adventure” (G. Howell).

“Okay, **Rapunzel**. If you’re going to stick around in this tower of yours, you’re going to have to let the odd prince run his fingers through your hair” (J. Moyes).

“My goodness, you’ve grown!” and “that hair! Like **Mowgli** the Jungle Boy!” (D. Tartt).

“Even **Sherlock Holmes** could not reach me in the snowlocked landscape” (D. Setterfield).

Щодо імен видатних осіб, а також імен персонажів сучасного кінематографу й літературних творів, то вони піддаються мінливості та плинності. Щоб стати еталонним іменем і зафіксуватись у свідомості носіїв мови, образ персонажа має бути унікальним і неповторним, а особа має бути яскравою. Проаналізувавши приклади, наведені нижче, можемо узагальнити, що персоналії прецедентних імен персонажів й історичних осіб використовуються, щоб наблизити нових персонажів до рівня величі носіїв цих імен, як видно з прикладів:

“God, I feel like **Jason Bourne**,’ he said. ‘I can literally feel the power going to my head as I speak” (R. Ware).

“At this point, I was ready for almost anything—some kind of **James Bond** villain’s high-tech lair seemed appropriate” (St. Meyer).

“Rather, she strode into Henry’s study like **Joan of Arc**, and stood before her father undaunted” (E. Gilbert).

“...he smiled a huge, theatrical smile like **Macbeth** welcoming dinner guests ‘it can’t be helped” (M. Dobbs).

Водночас прецедентні імена можуть бути також задіяні для споріднення певних ознак між новим контекстом й іменем, що використовується. Така прагматична мета досягається варіаціями низки стилістичних засобів. Так, наприклад, у поданому нижче висловленні прецедентне ім’я виступає метафорою, філігруючи візуальний образ персонажа:

“Even Didier, in his crumpled-up way, has got a touch of the **Lord Byron** about him” (G. D. Roberts).

Гіперболізація шляхом використання прецедентного імені спрямована на підвищення захоплення читача персонажем: “...owned a library that would have made a **Medici** weep with longing” (E. Gilbert).

Проведення паралелей між декількома прецедентними іменами й комунікативною ситуацією підсилює загальну ідею твору, як от у поданому фрагменті, де пари прецедентних імен акцентують увагу читача на неминучій зраді:

“Jared glared balefully at the old man, his eyes full of the shock and pain of the betrayed. I had only human comparisons for such a look. **Caesar and Brutus, Jesus and Judas**” (St. Meyer).

Типовою відмінністю прецедентних імен від інших прецедентних феноменів є залучення до репрезентації загальної ідеї зовнішніх рис і невербальних образів як основи еталонності. До таких ознак можемо віднести й візуальну презентацію відомого мистецького твору, і аудіальні ознаки, що проявляються у вигляді паралелей, про що свідчать наведені нижче приклади:

“...falls in love with her because she looks like a **Botticelli** girl from a slightly damaged fresco” (D. Tartt).

“She wore no sunglasses today, but her eyelids were colored purple, lined **Cleopatra-style** with kohl and fringed with the same heavy black lashes as yesterday” (D. Setterfield).

“His voice had never been melodious, but it was now uglier than ever: like the rumble of the **Devil’s** belly” (Cl. Barker).

“Her cheeks are round and rosy, with high cheekbones that make her look like **Nefertiti**, and her mouth as she smiles is wide and warm and generous” (R. Ware).

“All right then,” she said in what I thought of as her **Mary Poppins** voice” (D. Tartt).

“The crowd gasped, and when she rose to the surface, water streaming from her form in ways that recalled the birth of **Venus**, they gasped again” (D. Setterfield).

“The wide-eyed, full-lipped face would make a **Botticelli** angel look like a gargoyle” (St. Meyer).

Стилізація прецедентного імені як метафори реалізує безпосереднє звернення до однієї з характерних ознак прецедентного імені, наприклад:

“...when he was drunk, his footsteps slowed to a jarring and unmistakable cadence –

Frankenstein steps, as I thought of them, deliberate and clumping, with absurdly long pauses between each footfall” (D. Tartt).

“It is a natural, **Darwinian** process” (D. Keyes).

“If she rings we can be in a taxi before you can say **Gérard Depardieu**” (J. Moyes).

“...in the atrium of White Acre, relaying in **Homeric** detail the trials of his coach” (E. Gilbert).

“In this country the women lift the veil of a **Raphael Madonna** to look at you” (G. Howell).

“Bella, you look like you just stepped out of an **Austen** movie” (St. Meyer).

Наведені вище приклади свідчать, що використання прецедентних імен в описових контекстах сучасних художніх творів сприяє перенесенню певних еталонних ознак на новий літературний образ, виокремлюючи певні риси персонажів та підсилюючи загальне емоційно-прагматичне спрямування твору.

Висновки. Виконаний аналіз засвідчив, що сучасні англomовні художні твори вирізняються широким використанням прецедентних імен, більшість серед яких посідають універсально-прецедентні. З’ясовано, що прецедентні імена можуть мати різноманітне походження (антропоніми, міфоніми, біблеїзми, топоніми) та актуалізуватися через низку вербальних і невербальних ознак. У контексті художнього твору прецедентні імена набувають стилістичного забарвлення, функціонуючи в ролі метафори, порівняння й гіперболи. Кількісний аналіз частоти актуалізації прецедентних імен, уживаних у художніх літературі, показав, що найчисленнішими серед них є імена історичних діячів, персонажів літератури й кінематографу, міфологічних і біблійних осіб.

До перспективних напрямів подальшого наукового пошуку в галузі дослідження специфіки функціонування прецедентних імен потрібно віднести вивчення питань, пов’язаних з їхнім сугестивним та емоційно-прагматичним потенціалом, а також поглиблення знань щодо перебігу синергетичних процесів породження й актуалізації прецедентних імен у межах різних лінгвокультур.

References:

1. Bystrova, Tatiana. 2016. “Opyt klassifikatsii pretsedentnykh imen (Fel’eton A. P. Chekhova ‘V Moskve’)”. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* 2: 225–30.
2. Gudkov, Dmitriy. 2003. *Teoriya i praktika mezhekulturnoi kommunikatsii*. Moscow: ITDGG “Gnosis.”
3. Krasnykh, Viktoriya. 1997. “Kognitivnaya baza vs kulturnoe prostranstvo v aspekte izucheniya yazykovoy lichnosti (k voprosu o russkoy kontseptosfere)”. *Language, Consciousness, Communication* 1: 192.
4. Krasnykh, Viktoriya. 2002. *Etnopsikholingvistika i lingvokulturologiya*. Moscow: ITDGG “Gnosis.”
5. Otin, Evgenij. 2003. “Konnotativnye onimy i ikh proizvodnye v istoriko-etimologicheskoy slovarnyy russkogo yazyka”. *Voprosy yazykoznaniya* 2: 55–72. URL: <http://vja.ruslang.ru/archive/2003-2/55-72>.
6. Sazonova, Julija. 2001. *Pretsedentnyy intertekst: problema mezhyazykovoy ekvivalentnosti v khudozhestvennom perevode (na materiale angliyskogo, nemetskogo i russkogo yazykov)*. Ekaterinburg.
7. Suprun, Adam. 1995. “Tekstovye reminiscentitsii kak yazykovo yavlenie”. *Voprosy yazykoznaniya* 6: 17–29.
8. Barker, Clive. 1992. *The Thief of Always*. New York: Harper Collins Publishers.
9. Dobbs, Michael. 2015. *To Play the King*. London: Harper.
10. Gilbert, Elizabeth. 2016. *Signature Of All Things*. New York: Trivion Books.
11. Green, Sally. 2014. *Half Bad*. New York: Viking, An Imprint of Penguin Group.
12. Hogan, Ruth. 2017. *The Keeper of Lost Things*. London: Two Roads.
13. Howell, Georgina. 2008. *Gertrude Bell : Queen of the Desert, Shaper of Nations*. New York: Farrar, Straus And Giroux.
14. Keyes, Daniel. 1995. *The Minds of Billy Milligan*. New York: Bantam Books.
15. King, Stephen. 2016. *Finders Keepers*. London: Hodder.
16. Meyer, Stephenie. 2006. *New Moon. Book 2: Twilight Saga Series. Copy 2*. New York: Little, Brown And Co.
17. Meyer, Stephenie. 2007. *Twilight. Book 3: Eclipse*. New York: Little, Brown And Co.
18. Meyer, Stephenie. 2008. *Twilight. Book 4: Breaking Dawn*. New York: Little, Brown.
19. Meyer, Stephenie. 2010. *The Host*. London: Turtleback Books.
20. Moyes, Jojo. 2014. *The Girl You Left Behind*. New York: Penguin Books.
21. Roberts, Gregory David. 2004. *Shantaram*. London: Abacus.
22. Setterfield, Diane. 2006. *The Thirteenth Tale*. London: Orion.
23. Sparks, Nicholas. 2011. *Best Of Me*. S.L.: Grand Central Pub.
24. Tartt, Donna. 2013. *The Goldfinch*. New York: Little, Brown And Company.
25. Ware, Ruth. 2016. *In a Dark, Dark Wood*. New York: Gallery/Scout Press.

Тараненко Лариса, Шестопаєв Елизавета. Лингвистические особенности употребления прецедентных имен в современной англоязычной литературе. В статье рассматриваются особенности употребления

прецедентных имен путем освещения закономерностей их стилистического выражения в произведениях современной англоязычной художественной литературы. Анализ иллюстративного материала базировался на обобщенной классификации прецедентных имен, охватывающей их разделение по критерию принадлежности к социокультурной группе определенного уровня (универсально-прецедентные, национально-прецедентные и социумно-прецедентные), а также по семантическому критерию (прецедентные антропонимы и топонимы; терминологические и полисемические прецеденты). Среди наиболее многочисленных эталонных тематических групп прецедентных имен зарегистрированы имена исторических личностей, героев классических произведений и фильмов, мифологемы, реализующиеся в тексте через ряд стилистических фигур, таких как метафора, гипербола и сравнения. К ведущим критериям, служащим основанием для различия прецедентных феноменов от других имен, относим апеллирование к признакам внешности людей или персонажей, черт характера или коммуникативных ситуаций, через которые проявляется знаковость героя или выдающейся личности. Прецедентные имена, будучи одной из вербальных форм отражения стереотипно-метафорического восприятия действительности определенной культурной общностью людей, демонстрируют тенденцию к расширению своего контекстуального значения и приумножению характеристик, благодаря своей способности формировать ментальные связи между первоисточником и новым контекстом. Выполненный анализ иллюстративного материала показал, что прецедентные имена относятся к действенным средствам привлечения внимания читателя к определенной идее произведения, а также интенсификации конкретных черт и особенностей персонажей художественной литературы XXI в. К перспективным направлениям относим изучение вопросов, связанных с суггестивным и эмоционально-прагматическим потенциалами прецедентных имен, а также углублением знаний о синергетических процессах их порождения и актуализации в рамках различных лингвокультур.

Ключевые слова: прецедентное имя, классификация, стилистический прием, художественная литература, функциональное назначение.

Taranenko Larysa, Shestopal Yelyzaveta. Lingual Specificity of Precedent Names Used in Modern English Literature. The paper is focused on the study of specificities of precedent names' use in modern English by means of highlighting the patterns of their linguistic and stylistic expression in the works of present-day English fiction. Being studied in various discourses, precedent names are underrepresented in recent linguistic works. The illustrative material is carefully reviewed on the basis of the generalized classification of precedent names, covering their division according to the criterion of belonging to a certain sociocultural group (universal-precedent, national-precedent and socio-precedent names), as well as a semantic criterion (precedent anthroponyms, precedent toponyms; terminological and polysemantic precedents). Among the most numerous thematic groups of precedent names are the registered names of historical figures, heroes of classical literary works, films and mythologies, which are realized in the text through a number of stylistic devices, namely: metaphor, hyperbole and comparison. The key features taken as a basis of the precedent names formation are the following: appeal to the external features of people or characters, specific features of their characters, or the situations in which the character is portrayed. Results of the analysis clearly stated that the most numeric group of precedent names comprises universal-precedent type of names. Viewed as one of the verbal forms of reflection of stereotyped metaphorical perception of reality by a certain cultural community of people, precedent names hold the power to extend their areas of occurrence as they tend to reappear in new context groups. Precedent names expand their contextual meaning due to their ability to form mental connections between the source of their original and the new context. By performing the analysis, it was found out that precedent names belong to the effective means of drawing the reader's attention to a certain idea as well as serve to intensify the specific features and characteristics of the characters of the XXI century fiction. We see it perspective to study the issues related to the emotional-and-pragmatic potential of precedent names, as well as to deepen the knowledge about synergetic processes causing their generation and actualization within different lingual cultures.

Keywords: precedent name, cognitive basis, precedent names, universal precedent names, terminological names, polysemic names.

DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2020-13-26>

УДК 376.043.2-056.2/.3(477)

Галина Тригуб, Оксана Хникіна

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ТА ТРУДНОЩІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

У статті досліджено основні проблеми запровадження інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах України. У сучасних умовах доступність вищої освіти для молоді з обмеженими функціональними можливостями є важливою соціальною й педагогічною проблемою. Інклюзивна вища освіта – один з етапів інтеграції студентів з особливими потребами в суспільство, що допомагає їм отримати бажану професію та самореалізуватися в професійній діяльності. У статті висвітлено особливості, завдання й принципи інклюзивної освіти. Окреслено її базові функції, серед яких найважливішими є правова, функція соціалізації, виховна, освітня та економічна.

Визначено ключові принципи інклюзивної освіти в Україні: науковість, системність, варіативність і корекційну спрямованість, індивідуалізацію, соціальну відповідальність сім'ї, міжвідомчу інтеграцію та соціальне партнерство. Розкрито психологічні аспекти процесу адаптації студентів до умов навчання у вищій школі. Розглянуто специфіку входження до навчального середовища студентів, які мають обмеження фізичного здоров'я. Проаналізовано труднощі адаптації студентів з особливими потребами під час інтегрованого навчання. Висвітлено основні форми та методи навчання молоді з обмеженими можливостями. Визначено можливі шляхи подолання проблем, пов'язаних з упровадженням інклюзивної освіти, а саме: вдосконалення законодавчої бази й принципів фінансування, створення сприятливого освітнього середовища, формування матеріально-технічної бази, урахування індивідуальних особливостей і потреб студентів, організація психологічної підтримки учасників навчального процесу, надання соціальної та медико-реабілітаційної допомоги, створення умов для соціалізації, самовизначення й самореалізації, підготовка адаптованих навчально-методичних матеріалів для студентів, кадрове забезпечення, подолання соціальних та професійних стереотипів, що передбачає надання допомоги випускникам з особливими потребами в працевлаштуванні й проведення широкої роз'яснювальної роботи серед роботодавців, у засобах масової інформації, у системі служб зайнятості.

Ключові слова: інклюзивна освіта, інтегроване навчання, студенти з особливими потребами, соціально-психологічна адаптація, студентське середовище.

Вступ. Розвиток сучасного суспільства України й процеси інтеграції в європейську спільноту гостро ставлять питання забезпечення соціального захисту громадян країни, особливо тих, хто потребує його найбільше. Зокрема, це діти з особливими освітніми потребами (далі – ООП). Ідея інклюзії, що виникла внаслідок усвідомлення цінності багатоманітності та відмінностей між людьми, виключає будь-яку дискримінацію й відображає одну з головних ознак демократичного суспільства: усі діти є цінними членами суспільства і мають рівні права, зокрема щодо отримання освіти, незважаючи на особливості їхнього психофізичного розвитку [9, с. 10]. Інклюзія є соціальною концепцією, що передбачає гуманізацію суспільних відносин і дотримання прав осіб з обмеженими можливостями на якісну та доступну освіту.

Інклюзія в освіті є частиною інклюзивного суспільства – це процес реального включення дітей з особливими потребами в активне суспільне життя в середовищі однолітків. Концепція інклюзивної освіти декларує, що всі діти є цінними й активними членами суспільства.

Серед найважливіших проблем, які потрібно врахувати під час інтеграції людей з особливими потребами в суспільство, називаємо отримання освіти у вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ).

Аналіз досліджень цієї проблеми. Питання інклюзивної освіти та її різноманітні аспекти досліджувалися багатьма педагогами та науковцями [2; 3; 6; 8; 10; 11 й ін.]. Проблеми специфіки навчання студентів з особливими потребами, а саме соціальної та психологічної адаптації й реабілітації студентів, різноманітних аспектів супроводу навчання студентів з інвалідністю в закладах вищої освіти стали предметом багатьох наукових досліджень [1; 2; 3; 5; 7; 9; 13 та ін.].

Вивчення специфіки інклюзивної освіти в Україні, окреслення основних проблем її впровадження у вищій школі та шляхів їх подолання є важливою потребою для розвитку теорії й практики вітчизняної інклюзії, що зумовлює актуальність цієї проблеми та потребує подальшої її розробки. Окрім того, актуальність проблеми інклюзивної освіти пов'язана з неухильним зростанням чисельності дітей і студентів, які потребують соціально-психологічної адаптації та корекційного навчання.

Мета й завдання статті. **Мета статті** – висвітлення основних завдань, принципів, функцій інклюзивної освіти в Україні, а також окреслення головних проблем запровадження інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах та шляхів їх подолання, що передбачає виконання конкретних завдань:

- визначити особливості розвитку інклюзивної освіти в Україні;
- проаналізувати основні завдання й функції інклюзивної освіти;
- висвітлити ключові принципи інклюзивної освіти у вищій школі;
- розглянути основні проблеми запровадження інклюзивної освіти в закладах вищої освіти України;
- проаналізувати труднощі адаптації студентів з особливими потребами під час інтегрованого навчання;
- висвітлити основні форми й методи навчання студентів з обмеженими

- можливостями;
- окреслити шляхи розв'язання проблем, пов'язаних із психологічною та соціальною адаптацією студентів з особливими потребами.

Методи та методики дослідження. Для виконання поставлених завдань застосовано теоретичну методику дослідження, що включає аналіз наукової літератури, законодавчої бази у сфері інклюзивної освіти в Україні й статистичний метод.

Результати та дискусії. Інклюзивна освіта – явище недавнє, і процес його розвитку в нашій країні ще не закінчений, а перебуває на початкових етапах формування. Інклюзія в освіті спрямована на забезпечення якісної освіти для всіх. Її основна ідея – від уключення в навчальних закладах до включення в суспільство. Спільне навчання має на меті не лише запобігти ізоляції дитини з особливими потребами від інших, але й забезпечити її залучення до тих самих соціальних груп і мати таке саме щоденне життя, коли б вона не мала жодних особливих потреб [9, с. 23].

Мета інклюзивної освіти полягає в ліквідації соціальної ізоляції будь-яких категорій дітей та студентів. Навчальні заклади мають враховувати різноманітні потреби своїх учнів шляхом узгодження різних видів і темпів навчання й залучити комплекс різноманітних форм і методів для індивідуалізації навчального процесу.

Концепція інклюзивної освіти отримала розвиток із концепції інтеграції, що застосовується під час переходу до нових підходів освіти людей з ООП. Інтегрована форма навчання у ВНЗ передбачає спільне навчання студентів з інвалідністю разом з іншими. Інтеграція осіб з ООП відбувається шляхом перенесення елементів спеціальної освіти в систему загальної освіти. На сьогодні в Україні термінологія «особи з особливими освітніми потребами» досить вживана, але поширюється лише на людей із порушеннями психофізичного розвитку, і саме вони ідентифікуються як особи з особливими освітніми потребами та ті, що потребують інклюзивної освіти.

Особою з особливими освітніми потребами вважають людину, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту, сприяння розвитку її особистості, поліпшення стану її здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі в житті громади.

За останніми статистичними даними Міністерства соціальної політики України, загальна кількість осіб з інвалідністю становить 6 % жителів України. За статистикою, з 2,5 млн студентів вітчизняних навчальних закладів I – IV рівнів акредитації 8 тис. становлять люди з особливими потребами. Небагато осіб з обмеженими можливостями, які здобули повну середню освіту, вступають до закладів вищої освіти. Тому гостро постає питання щодо створення умов для здобуття належного рівня освіти цією категорією населення.

Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від її особливих потреб. Тому стратегія інклюзивної освіти ґрунтується на наданні якісних освітніх послуг та адаптації освітнього середовища до потреб учнів. Отже, потрібно створити необхідні умови для повноцінного навчання людей з особливими навчальними потребами в навчальних закладах, уключаючи підготовку педагогічних працівників, надання індивідуальної підтримки в ході здобуття освіти з урахуванням потреб дитини, нозології захворювання, отриманні й обробці інформації для засвоєння навчальної програми, забезпечити їм державну підтримку.

Перед вітчизняними вищими навчальними закладами постала низка завдань, які стосуються забезпечення відкритості та доступності освіти для людей будь-якого віку, стану здоров'я й матеріального становища, усунення будь-яких проявів дискримінації, створення рівних можливостей для отримання якісної освіти, запровадження інклюзивної освіти на всіх рівнях.

Інклюзивна освіта виконує **конкретні функції**:

1) правову, яка характеризується:

- забезпеченням прав осіб з ООП на здобуття освіти в умовах звичайних закладів освіти за місцем проживання дитини;
- попередженням і боротьбою з виключенням в освіті;

– виявленням й усуненням чинників, що перешкоджають реалізації права дитини з ООП на освіту на умовах рівності та доступності;

2) функцію соціалізації, що проявляється у:

– засвоєнні особами з ООП широкого кола цінностей, соціальних ролей та очікувань, на основі яких складається повсякденне життя людей, а також тих, що пропагуються закладом освіти;

– формуванні людської особистості на основі засвоєння людьми з ООП знань, навичок, цінностей культурної спадщини, накопичених соціумом;

– уключенням осіб з ООП у соціокультурний простір школи, заклади вищої освіти, громад, держави;

3) виховну функцію, що передбачає:

– формування позитивного й толерантного ставлення суспільства до осіб з ООП як до рівних, створення соціокультурного середовища;

– формування в людей з ООП почуття поваги та власної гідності, усвідомлення того, що вони є повноцінними членами суспільства;

4) освітня функція, яка полягає в засвоєнні дітьми з ООП системи знань, умінь і навичок, необхідних для розвитку потенціалу та подальшої успішної інтеграції в суспільство;

5) економічну функцію, що реалізується у:

– підготовці осіб з ООП до трудової діяльності, розвиток і використання їхнього потенціалу на ринку праці [9, с.13].

Ключовими принципами розвитку інклюзивної освіти в Україні є:

– науковість (розробка теоретико-методологічних основ інклюзивного навчання, програмно-методичного інструментарію, аналіз і моніторинг результатів упровадження інклюзивного навчання, оцінка ефективності технологій, що використовуються для досягнення позитивного результату, проведення незалежної експертизи);

– системність (забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами, наступності між рівнями освіти: рання допомога – дошкільна освіта – загальна середня освіта);

– варіативність, корекційна спрямованість (організація особистісно орієнтованого навчального процесу в комплексі з корекційно-розвивальною роботою для задоволення соціально-освітніх потреб, створення умов для соціально-трудова реабілітації, інтеграції в суспільство дітей із порушеннями психофізичного розвитку, у тому числі осіб з особливими потребами);

– індивідуалізація (здійснення особистісно орієнтованого індивідуального, диференційованого підходу);

– соціальна відповідальність сім'ї (виховання, навчання й розвиток дитини; створення належних умов для розвитку її природних здібностей, участь у навчально-реабілітаційному процесі);

– міжвідомча інтеграція та соціальне партнерство (координація дій різних відомств, соціальних інституцій, служб із метою оптимізації процесу освітньої інтеграції дітей з особливими освітніми потребами) .

Під час вступу до вищих навчальних закладів у студентів з ООП виникають серйозні труднощі, які пов'язані з процесом соціально-психологічної адаптації та соціалізації. Умовою й результатом адаптації особистості є сформованість соціально та професійно значущих засобів спілкування, поведінки та діяльності, які суспільство визнає та підтримує. Вступ до ВНЗ є переломною подією в житті молодих людей. Особливості переходу із середньої до вищої школи пов'язані не лише з перебудовою провідного типу діяльності, але й із входженням особистості в новий колектив. Найбільші труднощі полягають у зміні соціальної позиції під час переходу зі шкільного соціуму, зміні способів навчальної діяльності, зміні звичних для школяра зв'язків, відносин і стереотипів поведінки [7, с. 192].

Серед нових соціально-психологічних проблем, що гальмують процес адаптації, виокремлюють незадовільний стан здоров'я; обмеженість місць для дозвілля; труднощі

поєднувати навчання з роботою; невміння налагодити контакт з викладачами, конфлікти з ними; небажання брати участь у громадській роботі; невіпорядкованість університетського побуту [4, с. 28].

Важливими принципами впровадження інклюзивної освіти у вищій школі є:

1. Удосконалення нормативно-правової бази забезпечення освіти молоді з особливими потребами в Україні. Оскільки більшість законів із питань освіти щодо надання освітніх можливостей людям з особливими потребами не є реалізованими.

2. Наближення освіти до місця проживання студента з інвалідністю. Цей принцип може бути забезпечений через створення розгалуженої мережі філій вищого навчального закладу в різних регіонах країни, шляхом розбудови дистанційного навчання через інтернет.

3. Покращення матеріально-технічної бази закладів вищої освіти, що передбачає, по-перше, певні заходи щодо забезпечення архітектурної безбар'єрності освітнього середовища, тобто наявність пандусів, спеціальних меблів, ліфтів, обладнання кімнат санітарно-гігієнічного призначення, усунення порогів та ін. Також, студенти мають бути забезпечені технічними засобами, які допоможуть компенсувати їхні вади.

4. Доуніверситетська адаптація студентів до інтегрованого освітнього середовища. Для таких студентів мають бути розроблені програми адаптації до вищої школи. Необхідною умовою адаптації є ознайомлення з особливостями організації навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти, зокрема формами проведення занять, індивідуальної й самостійної роботи, із формами контролю та принципами оцінювання знань студентів тощо.

Важливим моментом адаптації є попереднє включення абітурієнтів в інтегрований колектив і навчальний процес: навчання на курсах доуніверситетської підготовки, запрошення на спільні університетські заходи.

5. Гнучкий графік організації навчального процесу й викладання навчальних дисциплін.

Очевидно, що успішність студентів з інвалідністю залежить не лише від їхніх здібностей і здатності пристосуватися до інтегрованого освітнього середовища, але й від пристосованості навчального закладу до потреб студента з інвалідністю, підготовки педагогічного колективу до викладання в інтегрованому середовищі, від морально-психологічного клімату в університеті загалом та в студентській групі зокрема [4].

Якщо розглядати мету освіти як пізнання, розвиток особистості, виховання окремих якостей, то стає очевидним, що цілі вищих навчальних закладів для здорових студентів і студентів з особливими потребами є однаковими. Досягнення цієї мети можливе шляхом застосування різних форм, методів і засобів навчання.

Для забезпечення інклюзивної освіти університети пропонуть сучасні **форми навчання**: денну, заочну, дистанційну, – залежно від рівня мобільності студента.

В освітньому процесі рекомендовано використовувати соціально-активні та рефлексивні методи навчання, технології соціокультурної реабілітації задля надання допомоги у встановленні повноцінних міжособистісних відносин з іншими студентами, створення комфортного психологічного клімату в студентській групі.

Використання активних **методів навчання** з метою активізації й мотивації навчання є важливими не лише для здорових студентів, а також для студентів, які мають певні фізичні вади. Активізація їхньої уваги потрібна на кожному занятті: під час лекції, семінарського, практичного, лабораторного занять, та атестації. Лекція повинна проводитись у формі діалогу зі слухачами, що сприяє активізації знань студентів, формуються навички аналітичного мислення, пошукової діяльності [2].

Практичні заняття також доцільно проводити із застосуванням активних методів організації навчання. До таких належать **навчальні ігри**: ділові, рольові, операційні, ситуативні й аналітичні. Зазначені форми проведення заняття є дуже продуктивними й сприяють безболісному переходу студента від теоретичного навчання до реальних умов у виробничому середовищі.

Це особливо важливо для осіб з обмеженими функціональними можливостями, оскільки така ділова гра створює ланцюжок виробничих ситуацій, вирішення яких викликає в них

почуття впевненості у власних силах, сприяє розвитку пізнавального інтересу, творчих здібностей студентів, покликана творити нові способи виконання управлінських завдань [2].

Окрім активізації навчання й використання його активних методів, упровадження **дистанційної форми** навчання є важливим компонентом навчального процесу студентів з особливими потребами. Це відкриває нові перспективи для людей з обмеженими можливостями. Дистанційне навчання повинно бути цілісним, синтетичним, інтегрованим, гнучким, із широким застосуванням нових інформаційних технологій.

Необхідним для продуктивного навчального процесу студентів із фізичними вадами є забезпечення друкованими та електронними освітніми ресурсами у формах, адаптованих до обмежень їхнього здоров'я, оскільки така категорія студентів має свої специфічні особливості сприйняття й переробки матеріалу. Студенти з тяжкими ураженнями мають бути своєчасно забезпечені, передусім, опорними конспектами лекцій, списками літератури, планами наступних занять, самостійними завданнями.

Важливими компонентами навчального процесу є проведення неформальних консультацій та організація додаткових курсів у разі потреби.

За необхідності для студентів з особливими потребами розробляються індивідуальні навчальні плани й графіки навчання. Під час складання індивідуального графіка навчання потрібно передбачити різні варіанти проведення занять: в освітній організації (в академічній групі та індивідуально), на дому з використанням дистанційних освітніх технологій.

6. Моніторинг успішності й проведення поточної та підсумкової атестації з урахуванням особливостей нозологій осіб з обмеженими можливостями здоров'я.

Для здійснення процедур поточного контролю успішності та проміжної атестації студентів освітня організація повинна створити фонди оцінних засобів, адаптованих для осіб з обмеженими можливостями здоров'я, які дають змогу оцінити досягнення ними запланованих в освітній програмі результатів навчання та рівень сформованості всіх компетенцій. Форма проведення поточної й підсумкової атестації для таких студентів установлюється з урахуванням індивідуальних психофізичних особливостей (усно, письмово на папері, письмово на комп'ютері, у формі тестування та ін). За необхідності студентам надається додатковий час для підготовки відповіді під час заліку або іспиту.

Контроль знань потрібно здійснювати постійно впродовж усього періоду навчання. Для роботи зі студентами з особливими потребами результативним є тестовий контроль знань, що передбачає постановку системи запитань, відповідаючи на які, студенти виявляють певні рівні навчальних знань і вмінь психологічного розвитку, соціального досвіду.

7. Забезпечення психолого-педагогічного супроводу впродовж навчання. На етапі вступу це передбачає ознайомлення з попереднім досвідом навчання абітурієнтів, їхніми результатами, психологічне профорієнтаційне консультування, надання допомоги для оптимального визначення спеціальності. Крім того, на цьому етапі дуже важливо своєчасно виявити труднощі, що можуть виникнути в студентів під час навчання, і визначити їхні потреби в супроводі. Упродовж навчання педагогічний супровід забезпечується професорсько-викладацьким складом. Надзвичайно ефективною формою є тьюторська допомога, що передбачає підтримку осіб з інвалідністю іншими студентами-тьюторами: записувачами, супроводжувачами, консультантами.

Обов'язково має бути організована психологічна служба, до якої в разі виникнення проблем зможуть звертатися всі учасники навчального процесу: студенти з інвалідністю, інші студенти й викладачі.

8. Забезпечення умов для всебічного розвитку особистості. Професійний розвиток забезпечується як у межах навчального процесу, так і в системі позааудиторної роботи. Необхідною запорукою розвитку особистості є залучення студентів до активного громадського життя університету, а саме до організації та участі в конкурсах творчості, спортивних змаганнях, студентському науковому товаристві, волонтерській роботі, патріотичних заходах, спільних подорожах, у всіх формах соціального життя [5, с. 16].

Необхідне завдання – це забезпечення сприятливого психологічного мікроклімату в інклюзивному середовищі, толерантних відносин між усіма учасниками навчально-виховного процесу, що поступово приведе до реальних позитивних змін у ставленні суспільства до людей з особливими потребами як до рівних. Одним із ключових елементів цього процесу є створення умов для соціокультурної, духовної, творчої, фізичної та фізкультурно-спортивної реабілітації осіб з інвалідністю, розкриття їхніх здібностей, можливостей і талантів. Ураховуючи низький рівень соціалізованості молоді з особливими потребами, доцільно залучати їхні родини до участі в навчально-виховному та соціально-реабілітаційному процесах, використовувати накопичений ними в середній школі досвід щодо необхідних технологій навчання [5, с. 18].

Важливе завдання – надання допомоги випускникам з особливими потребами в працевлаштуванні та проведення широкої роз'яснювальної роботи серед роботодавців, у засобах масової інформації, у системі служб зайнятості.

Отже, дотримання зазначених принципів можуть допомогти розв'язати нагальні проблеми впровадження інклюзивної освіти у вищій школі та подолання труднощів, пов'язаних із психологічною й соціальною адаптацією студентів з обмеженими можливостями.

Висновки. Аналіз особливостей упровадження інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах України дає підставу зробити такі узагальнення. Запровадження інклюзивного навчання в Україні на сьогодні є багатоаспектною проблемою, що вимагає комплексного підходу до її розв'язання, а саме: інтегрованого й одночасного розвитку спеціалізованої матеріально-технічної бази та навчально-методичної складової частини; інклюзивної компетентності викладачів і студентів; медико-реабілітаційної, соціально-психологічної, педагогічної та соціально-правової сфер.

Створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища в системі вищої освіти є можливим за співпраці закладів вищої освіти, батьків, громадських організацій і загалом держави. Об'єднання зусиль цих інститутів сприятимуть розв'язанню нагальних проблем запровадження інклюзивної освіти у вищій школі.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в комплексному вивченні та аналізі форм і методів інклюзивної освіти, що сприяють соціально-психологічній адаптації студентів з обмеженими можливостями в умовах інтегрованого навчання.

References

1. Avksentieva, Tamila. 2016. "Shliakhy zaprovadzhennia inkliuzyvnoyi osvity u VNZ Ukrainy". *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhayla Kotsiubynskoho. Seriya: Pedahohika i psykholohiia*. Vyp. 48: 135–138.
2. Barno, Tetiana. 2009. "Formuvannia profesiinoi osvity studentiv z osoblyvymy potrebamy cherez zastosuvannia riznykh form ta metodiv navchannia". *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy: zbirnyk naukovykh prats*. Kyiv: Universytet „Ukrayina”. № 6(8): 40–44.
3. Bondar, Tamara. 2014. "Stvorennia inkliuzyvnoho osvitnioho seredovyshcha v systemi vyshchoyi osvity Ukrainy". *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. T. II, № 27: 20–24.
4. Chaykovskyi, Mykhailo. 2010. "Dosvid vprovadzhennia inkliuzyvnoho navchannia v universyteti «Ukrayina»". *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohiy Universytetu «Ukrayina»*. № 2: 8–11.
5. Ivaniuk, I. 2009. "Adaptatsiia studentiv z obmezhenymy mozhlyvostiamy v umovah intehrovanoho navchannia". *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy: zbirnyk naukovykh prats*. Kyiv: Universytet «Ukrayina». № 6(8): 24–32.
6. Kolchenko, Kateryna. 2013. "Kontseptualni pidkhody do vprovadzhennia inkliuzyvnoyi osvity u vyshchykh navchalnykh zakladakh". *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy*. Kyiv: Universytet «Ukrayina». № 10(12): 12–22.
7. Kolupaieva, Alla. 2007. "Kontseptualni aspekty inkliuzivnoyi osvity". *Inklyuzyvna shkola: osoblyvosti organizatsiyi ta upravlinnia: navchalno-metodichnii posibnyk*. Kyiv.
8. Kondratova, Natalia. 1999. "Problemy adaptatsii studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv: zmist, formy, psykholohichna spetsyfika". *Psykholohiia: zbirnyk naukovykh prats*. Kyiv: NPU 189–196.
9. Lalak, Nataliia. "Pidhotovka maybutnikh pedahohiv do roboty v zakladakh osvity z inklyuzyvnoyu formoyu navchannia". URL: http://prima.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/pedos3t/tom1/23_lalak.pdf
10. Leshner, Olha. "Inklyuzivnoe obuchenie studentov universyteta: kompleks nauchnykh podkhodov". URL: <https://www.science-education.ru/pdf/2015/1/1190.pdf>
11. Poroshenko, Maryna. 2019. *Inklyuzyvna osvita: navchalnyi posibnyk*. Kyiv: Ahenstvo "Ukrayina".

12. Semeniyuk, Antonina. 2019. "Uprovazhennia osvitiyoi kontseptsii navchannia ditei z osoblyvymy potrebamy": *Inivatsiina pedahohika*. Odessa. № 11(3): 12–22.
13. Talanchuk, Petro. 2003. *Suprovid navchannia studentiv z osoblyvymy potrebamy v integrovanomu osvitiomu seredovishchi [Educational support of the disabled students in the integrated setting]*. Kyiv.

Тригуб Галина, Хныкина Оксана. Основные принципы и трудности внедрения инклюзивного образования в высших учебных заведениях Украины. В статье исследуются основные проблемы внедрения инклюзивного образования в высших учебных заведениях Украины. В современных условиях доступность высшего образования для молодежи с ограниченными функциональными возможностями является важной социальной и педагогической проблемой. Инклюзивное высшее образование является одним из этапов интеграции студентов с особыми потребностями в общество и помогает им получить желаемую профессию и самореализоваться в профессиональной деятельности. В статье освещаются особенности, задачи и принципы инклюзивного образования. Определяются базовые функции инклюзивного образования, среди которых важнейшими являются правовая, функция социализации, воспитательная, образовательная и экономическая. Рассматриваются ключевые принципы инклюзивного образования в Украине: научность, системность, вариативность и коррекционная направленность, индивидуализация, социальная ответственность семьи, межведомственная интеграция и социальное партнерство. Раскрываются психологические аспекты процесса адаптации студентов к условиям обучения в высших учебных заведениях. Характеризуется специфика вхождения студентов с инвалидностью в студенческую среду. Обращается внимание на основные формы и методы обучения студентов с ограниченными возможностями. Анализируются трудности адаптации студентов с особыми потребностями во время интегрированного обучения. Определяются возможные пути преодоления проблем, связанных с внедрением инклюзивного образования в вузе, а именно: совершенствование законодательной базы, принципов финансирования, создания благоприятной образовательной среды, формирования материально-технической базы, учета индивидуальных особенностей и потребностей студентов, организации психологической поддержки участников учебного процесса; оказание социальной и медико-реабилитационной помощи; создание условий для социализации, самоопределения и самореализации; подготовка адаптированных учебно-методических материалов для студентов; кадровое обеспечение; преодоление социальных и профессиональных стереотипов, что предусматривает предоставление помощи выпускникам с ограниченными возможностями в трудоустройстве и проведение широкой разъяснительной работы среди работодателей, в средствах массовой информации, в системе служб занятости.

Ключевые слова: инклюзивное образование, интегрированное обучение, студенты с особыми потребностями, социально-психологическая адаптация, студенческая среда.

Tryhub Halyna, Khnykina Oksana. The Main Principles and Problems of Implementing Inclusive Education in Higher Educational Institutions of Ukraine. The article is devoted to the study of the main problems of implementing inclusive education in higher educational institutions of Ukraine. The inclusive approach in education involves the creation of conditions to meet the specific needs of each individual in the society.

The article highlights the features, objectives and principles of inclusive education. The basic functions of inclusive education are analyzed. The most important functions are the legal function, function of socialization, educational and economic functions. The key principles of inclusive education in Ukraine have been outlined. The basic principles are the scientific, the systematic, the principle of variability and correctional orientation, the principle of individualization, social responsibility of the family and social partnership. The psychological aspects of student involvement and participation in learning environment have been revealed. The main features and difficulties of adaptation of students with disabilities during integrated learning have been also analyzed. Considerable attention is paid to the main forms and methods of teaching students with disabilities.

Effective implementation of inclusive education in Ukraine is possible with the combination of certain factors: sufficient funding, improvement of regulatory and legal base, developing teaching methods of inclusive education, training of qualified professionals to work in inclusive educational environment and developing special educational programs. Creating a well-designed and student-friendly environment enhances the learning experience for all students, including those with disabilities. Accessibility is also a key aspect to aid students with special needs to participate in educational activities alongside with their peers.

Particularly important today is positive public opinion on tolerance towards people with disabilities, the implementation of advocacy among parents about the nature and content of inclusive education. Inclusive education helps students with special needs adapt to typical life situations, get rid of feelings of isolation and alienation, overcome social barriers and integrate into the society. It improves student communication and teamwork, creates a sense of responsibility for students who need assistance and acceptance.

Key words: inclusive education, integrated learning, socio-psychological adaptation, students with special needs, educational environment.

DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2020-13-27>
 УДК 811.124'367.623

Наталія Шеґедин

СЕМАНТИКА ТА СТИЛІСТИЧНІ ФУНКЦІЇ ПРИКМЕТНИКІВ ЖОВТОГО КОЛЬОРУ В ЛАТИНСЬКІЙ МОВІ (на матеріалі творів авґустівського періоду)

У статті проведено комплексне дослідження семантичних та стилістичних функцій прикметників жовтого кольору в латинській мові на матеріалі поетичних творів Квінта Горація Флакка, Публія Овідія Назона й Публія Верґілія Марона. Виконано аналіз особливостей художньої реалізації прикметників жовтого кольору, семантичної структури основних кольоропозначень. Виокремлено ядро, навіколоядерну, периферійну та дифузну зони. Лексико-семантичне поле прикметників жовтого кольору кількісно багате й семантично розгалужене, оскільки включає лексичні одиниці, які позначають різноманітні відтінки жовтого. Дослідження продемонструвало, що лексема *flavus* є семантичним центром лексико-семантичного поля. Навколоядерну зону становлять *auratus*, *aureus*, *croceus*, *flavens*, *inauratus*, *luteus*, де основною диференційною ознакою є насиченість кольору. Лексичні одиниці *cereus*, *fulvus*, *gilvus*, *luridus*, *murreus*, *pallens*, *ravus*, у значенні яких жовтий колір утрачає яскравість, унаслідок чого, рівновага вираження колірної ознаки зміщується в бік темного або світлого тону, становить периферію поля. У дифузній зоні виділяємо *flammifer*, *igneus*, *igniferus*. Відзначено дві основні функції словотворення – номінативну та експресивно-стилістичну. Розкрито значення прикметників жовтого кольору і їхні індивідуально-авторські трансформації. Колірні означення дають змогу простежити формування й розвиток багатозначності слів. Семантика жовтого кольору – рух від конкретного порівняння до колірного узагальнення. Особливо виразними функціонально-стилістичними засобами виявилися полісемія, метафора, епітет. За допомогою цих тропів створюються яскраві художні емоційно-експресивні образи, які привертають увагу читача і, зазвичай, виражають позитивні або негативні емоції. Семантична завантаженість концепту жовтого кольору відображає не лише почуття й думки поетів, а й соціальні явища в житті античного суспільства. Проте на вибір лексеми, передусім, впливає подих античної доби та відчуття кольору авторами.

Ключові слова: лексико-семантичне поле, прикметники кольору, деривація, лексема, функціонально-стилістичні особливості, метафора, епітет.

Актуальність дослідження. У ході дослідження якісно нового рівня семантики прикметників кольору в латинській мові класичного періоду, як ніколи, актуальною постає проблема визначення лексико-семантичного поля певного кольору, що є складовою частиною загального лексико-семантичного поля прикметників кольору. Основну увагу важливо приділити критеріям формування лексико-семантичного поля.

У роботі досліджено семантику прикметників жовтого кольору. **Мета** нашої статті – визначення семантичних і стилістичних особливостей прикметників жовтого кольору на матеріалі поетичних творів Горація, Овідія й Верґілія. **Об'єктом** дослідження є прикметники, що позначають жовтий колір у творах античних поетів. **Предмет** вивчення – семантичні особливості та стилістичні функції прикметників, що утворюють лексико-семантичне поле жовтого кольору. Для дослідження використано матеріал оригінальних пам'яток [9].

Методи та методики дослідження. Найяскравіше колористична культура виявилася за доби античності. Про це стверджує Л. В. Бичкова в праці «Колористична культура античного світу». Авторка зосередила увагу на процесах формування й розвитку колірної культури з урахуванням «динаміки політичних та ідеологічних настанов, що панують у суспільстві» [2]. Досліджуючи проблеми функціонування прикметникових лексичних синонімів у старогрецькій мові, О. І. Малиновська зробила вагомий внесок у теорію семантичних полів стародавніх мов. Дослідниця з'ясувала специфіку формування синонімічного ряду окремих прикметників, проаналізувала їхню семантичну структуру й особливості функціонування [11]. Питання щодо визначення меж лексико-семантичного поля прикметників кольору в мові Гомера розглянуто в праці Н. К. Малінаускене [10]. Жовтий колір поширений у природі, він асоціюється, передусім, зі світлом, сонячним сяйвом. Цей колір викликає, як зазначає І. В. Гете [7], бадьорий настрій, як і енергійний жовтогарячий. Співвіднесеність кольору з його еталонним носієм, згідно з теорією А. Вежицької [5], передбачає не абстрактність кольору, а його зв'язок із природними об'єктами, яким властивий той чи інший колір. На думку дослідниці, еталоном жовтого кольору є сонце. Здійснюючи порівняльний опис кольоропозначень у стародавніх та індоєвропейських

мовах, Ю. В. Норманська [12, с. 54] вказує на низку труднощів, які виникають, коли дослідження проводиться на основі мертвих мов. Зокрема, треба враховувати можливість сполучуваності лексичних одиниць, частоту їх уживання та наявність конотацій. Е. В. Рахіліна зазначає, що «для мертвої мови труднощі полягають ще й у тому, що не можна перевірити, чому певне кольоропозначення не трапилося в тому чи іншому словосполученні» [14, с. 33].

Результати та дискусії. Психологічне сприйняття жовтого кольору двопланове. В античному суспільстві жовтий колір асоціюється з кольором сонця, веселості. Одночасно йому властиві негативні характеристики внаслідок асоціації з хворобливим відтінком шкіри – він постає символом смерті та хвороби. Як наслідок, прикметники, що позначають жовтий колір, перебувають у семантичній опозиції. Дослідження психолінгвістів [4, с. 22] указують, що в представників різних національностей виникають різні асоціації під час сприймання одного й того самого кольору, що дає підставу говорити про кольоропозначення як своєрідні «концепти світобачення», «словеснообразні лейтмотиви».

Лексико-семантичне поле прикметників жовтого кольору кількісно багате й семантично розгалужене, оскільки включає лексичні одиниці, які позначають різноманітні відтінки жовтого. Ядерним компонентом аналізованого лексико-семантичного поля є прикметник *flavus*. Хоча А. І. Солопов зазначає, що «поняття 'помаранчевий' і 'жовтий' кілька разів упродовж античного періоду змінювали кольоропозначення (*luteus, flavus, galbinus*), що вказує на відносну нестійкість, а можливо й вторинність цих понять для латинської системи кольоропозначень» [15, с. 69]. Навколоядерну зону становлять *auratus, aureus, croceus, flavens, inauratus, luteus*, диференційною ознакою яких є насиченість кольору. Лексичні одиниці *cereus, fulvus, gilvus, luridus, murres, pallens, rarus*, у значенні яких жовтий колір утрачає яскравість, тому рівновага вираження колірної ознаки зміщується у бік темного або світлого тону, утворюють периферію поля. Дифузну зону становлять *flammifer, igneus, igniferus*. У значенні цих лексем є значення 'колір вогню', що пов'язане з прототипом природної реальності. Перелік компонентів лексико-семантичного поля вказує на їх різноплановість щодо формального вираження й семантичного наповнення. Об'єкти – носії жовтого кольору та його відтінків у поетичній мові позначені широкою різноплановістю. Аналіз досліджуваного лексико-семантичного поля засвідчив, що конституенти поля сполучаються з іменниками тематичних груп «природні об'єкти», «людина, частини тіла», «предмети», «тварини».

Прикметник *flavus* має значення жовтий, золотисто-жовтий, вогняного кольору, рум'яний. У поезії Горация аналізовану лексему зафіксовано сім разів, в Овідія вона функціонує найактивніше – 34, у Вергілія – 12 разів. Серед низки слів на позначення жовтого кольору В. Г. Гак видокремлює лексему *flavus* як таку, що має значення яскраво-жовтого кольору й використовується в піднесеному стилі. Ця лексема, на думку науковця, є «абстрактним, не зв'язаним із конкретними предметами значенням» [2, с. 144]. Прикметник *flavus* є нейтральним багатозначним словом. Його понятійний зміст має низку значень, які перетинаються. Словник Й. Дворецького [8, с. 431] подає такі значення: 1) вогняного кольору, золотисто-жовтий, золотистий; 2) жовтий, мутний; 3) рум'яний. Парадигматично та синтагматично зумовленим значенням є 'жовтий'. Саме таке значення реалізовує аналізована лексема, сполучаючись із широким колом іменників, які позначають предмети і явища навколишнього світу. Виділяємо іменники таких тематичних груп, як «люди», «міфічні істоти», «водні об'єкти», «предмети побуту», що є контекстними партнерами аналізованої лексеми. Прикметник є епітетом іменників, які позначають богів і міфічних істот. Значення 'жовтий' указує на світлий колір волосся, який може змінювати відтінок від світло-жовтого, наближеного до білого, і аж до насиченого жовтого, що нагадує колір золота: «*flavus, prorae tutela, Melanthus* (Ov. Met. III 617) – русавий Мелант, вахтовий на носі судна»; «*doluit successu flava virago et rupit pictas, caelestia crimina, vestes* (Ov. Met. VI 130) – обурилася успіхом (Арахні) русава діва і порвала вишиту тканину – образ пороків небесних». Лексема *flavus* є постійним епітетом іменника *Minerva, ae f* (Мінерва). Вона реалізує значення «русава», «жовтокоса» і містить диференційну сему «світло-жовтий колір волосся»: «*adspicit hunc oculis isdem, quibus abdita nuper viderat Aglauros flavae secreta Minervae proque ministerio magni sibi ponderis aurum postulat* (Ov. Met. II 749) – на нього Аглавра дивиться такими ж очима, якими недавно бачила приховані таємниці русавої Мінерви, і

за цю послугу вимагає для себе чимало золота». Пряме номінативне значення має аналізований прикметник при сполученні з іменником *Tiberis, is m* (Тібр). В основному значенні «жовтий» міститься потенційна сема «каламутний», яка спричиняє появу конотації непрозорості: «*cur timet flavum Tiberim tangere?*» (Hor. С. I 8, 8) – чому він (Сибаріс) боїться жовтого Тибру?». Як зазначає І. В. Гете, жовтий колір – «дуже чутливий і справляє неприємне враження, якщо він забруднений або до певної міри зсунутий у бік холодних тонів» [6, с. 324]. У сполученні з іменником *mel, mellis n* (мед) лексема *flavus* набуває значення «прозора-жовтий»: «*flumina iam lactis, iam flumina nectaris ibant, flavaque de viridi stillabant ilice mella*» (Ov. Met. I 112) – то ріки текли молоком, то нектаром, і із зеленого дуба струменіли каплями жовті меди». Сполучаючись з іменником, який позначає назву речовини, прикметник має домінують диференційну сему «колір речовини». Тобто семантика аналізованої лексеми залежить від семантики означуваного слова й диференційно ним умотивована.

Навколоядерна група лексем (*auratus, aureus, inauratus*), яка містить диференційну сему «колір золота», належить до традиційної поетично маркованої лексики. Як слушно зауважує Т. Панько, у художньому контексті «слово “золотий” виявляє таку багатоплановість, у якій тісно переплітаються загальномовні і власне поетичні смислові відтінки» [13, с. 22]. Семантико-стилістичне навантаження аналізованих прикметників у поетичному мовленні визначається безпосереднім їх зв'язком з ознакою коштовного металу, яка символізує багатство та красу. Лексеми мають здатність сполучатися з іменниками різноманітні семантики, вільно їх характеризувати способом образного перенесення й метафоричного осмислення. На семантичному рівні в значенні 'золотий' виділяємо сему «величавий», «божественний», «славний»: «*quanto splendidior quam cetera sidera fulget Lucifer et quanto quam Lucifer aurea Phoebe, tanto virginibus praestantior omnibus Herse ibat*» (Ov. Met. II 723) – як серед решти зірок виділяється Зірниця, і як меркне Зірниця поряд із золотою Фебою, так найвродливіша з усіх дівчат виступала вперед Герса». Означення золотий уживається з назвами предметних реалій: «зброя», «рослини», «будівлі», «предмети», «небесні об'єкти». Аналізовані лексеми і набувають прямого значення, і вживаються як метафори. Вони сприймаються через відношення до металу й водночас уживаються з якісним значенням. Поряд із потенційною семою «виготовлений із золота» виділяється диференційна сема «кольору золота», яка частково відступає на другий план. Предмети, виготовлені із чистого золота, своїм означенням указують не лише на колір, а й на цінність. Тому в аналізованих лексем виокремлюємо поряд з архісемою кольору потенційну сему «цінний»: «*ornabant aurata monilia collum*» (Ov. Met. V 52) – шию прикрашало золоте намисто».

Метафоричний образ золотої гілки зумовлений виникненням нетрадиційного емотивного значення. З'являється двозначність семантики: зеленому кольору протиставлено колір золота, неживого матеріалу: «*non alta fronde virentem ilice detraxit virgam: virga aurea facta est*» (Ov. Met. XI 109) – відламав із невисокого дуба гілку зелену, й гілка золотою стала. Загальний зміст метафори надає лексемі позитивного емотивно-оцінного значення.

У дистрибуції з іменниками, які позначають споруди, лексеми *aureus, auratus, inauratus* не втрачають семи кольору, а актуалізують потенційну сему «досконалий», «прикрашений золотом»: «*hinc ad Tarpeiam sedem et Capitolia ducit, aurea nunc, olim silvestribus horrida dumis*» (Verg. Aen. VIII 348) – звідси веде він їх до Тарпеї і до Капітолію, що тепер золотий, а колись був укритий дикими кущами терену». Оцінка закладається не в сему номінації, а експлікується в контекстному оточенні.

«Золотий вік» – вислів, що його вперше вжив старогрецький поет Гесіод (VIII–VII ст. до н. е.) у поемі «Роботи і дні» [9]. У переносному значенні – щаслива пора; епоха розквіту – золотий вік відображено в «Метаморфозах» Овідія: «*aurea prima sata est aetas, quae vindice nullo sponte sua, sine lege fidem rectumque colebat*» (Ov. Met. I 89) – вік золотий був уперше посіяний, який без жодного примусу, із власної волі, без законів шанував вірність і правду». У синтагмі *aetas aurea* колірною семою аналізованої лексеми поступається місцем потенційній семі 'ідеальний'. Метафорично актуалізується переносне значення 'щасливий', 'безтурботний'.

Значення прикметника *flavens* (жовтуватий) характеризується зменшенням інтенсивності вияву кольору: «*terque quaterque manu pectus percussa decorum, flaventesque abscissa comas*» (Verg.

Аен. IV 590) – тричі й чотири рази руками ударивши прекрасні груди і розірвавши жовтувате волосся».

Лексема *croceus* (яскраво-жовтий, шафрановий) реалізує пряме номінативне значення. Синтагматичними партнерами аналізованої лексеми виступають іменники тематичних груп «рослини», «одяг», «частини тіла». Позитивно конотований прикметник уживається переважно для епітетної характеристики забарвлення квітки.

Прикметник *luteus* має значення шафрановий, золотисто-жовтий. Аналіз лексеми засвідчив, що вона виступає постійним епітетом богині Аврори. У такому словосполученні виявляється позитивна оцінність аналізованої лексичної одиниці: «*vertice de summo semper florentis Hymetti lutea mane videt pulsus Aurora tenebris invitumque rapit* (Ov. Met. VII 703) – із вершини завжди квітучого Гімета побачила мене вранці золотиста Аврора і, розвіявши темряву, проти волі повела мене із собою».

Одиничний випадок уживання лексичної одиниці *gilvus* (світло-жовтий, буланний), зафіксований у Вергілія, свідчить про відсутність активного функціонування цієї лексеми, що зумовлено певними як внутрішньомовними, так і позамовними факторами: «*honesti spadices glaucique, color deterrimus albis et gilvo* (Verg. Georg. III 83) – підхожі (коні) каштанової чи сірої масті, найнепридатніший колір – білий і світло-жовтий». Стилістично прикметник має негативно-емотивне забарвлення.

Прикметник *luridus* (блід-жовтий) на семантичному рівні втрачає сему 'яскравість', і такі фактори відсувають лексему в периферійну зону лексико-семантичного поля прикметників жовтого кольору. Так, прикметник сполучається з іменниками тематичної групи «людина, частини тіла» й має різко негативне емотивне значення. Потенційна сема «гидкий», «хворобливий» доповнює архісему 'колір' та диференційну сему «блідий»: «*reliquit ossa pelle amicta lurida* (Hor. Ep. 17, 22) – залишилися кістки, обтягнуті блід-жовтою шкірою»; «*et refugit te, quia luridi dentes te turparunt* (Hor. Carm. IV 13, 10) – і уникає він тебе, бо тебе споганили блід-жовті зуби». Аналізована лексема виступає епітетом бога царства тіней: «*iniecta monstris Terra dolet suis maeretque partus fulmine luridum missos ad Orcum* (Hor. Carm. III 4, 75) – Земля страждає, чудовиська свої сховавши, і тужить, що блискавка дітей скинула до блід-жовтого Орка».

Семантика прикметника *fulvus* розширяється внаслідок спектра сполучуваності з іменниками різних класів. Цей прикметник залежно від семантичної категорії сполучуваного з ним слова реалізує різні відтінки значення. Прикметник *fulvus* розміщується в колірному спектрі на межі жовтого й червоного тонів, тому справедливим буде віднесення його до периферійної зони лексико-семантичного поля прикметників червоного кольору. Прикметник *fulvus* набуває значення 'рудий', коли позначає масть тварини. На семантичному рівні поряд з архісемою 'колір' виділяємо диференційну сему 'забарвлення шерсті', яка може вказувати на відтінок насиченості кольору: «*fulvos leones* (Ov. Met. I 304) – рудих левів»; «*fulvum lupum* (Ov. Met. XI 771) – рудого вовка».

Прикметник *pallens* (блід-жовтий), указуючи на неповноту вияву ознаки, є означенням кольору шкіри. Семантична диференціація в такому випадку залежить від психофізичного та емоційного стану людини. Тоді лексична одиниця вказує на різні прояви ликової експресії чи то страху, чи то хворобливості, чи інших емоційних факторів. У співвідношенні емоцій і кольорів П. В. Янишин убачає візуалізацію емоційного досвіду. Зовнішній світ людина суб'єктивно переживає емоціями, які відображаються у формі кольорів, а у формі колориту їй властиво бачити емоції [16, с. 35]. Унаслідок конкретності й раціональності блід-жовтий колір здатний акумулювати у своїй внутрішній формі великий обсяг емоційної інформації: «*illam inter caedes pallentem mortem futura fecerat Ignipotens* (Verg. Aen. VIII 709) – бог вогняний зобразив її серед битви, блід-жовтою від передчуття смерті». У семантичній структурі лексеми домінує потенційна сема 'мертвий', яка створює сильний ефект експресії поетичних рядків.

Зафіксовано одиничне вживання лексичної одиниці *ravus* (сіро-жовтий) у поезії Овідія: «*si straba, sit Veneri similis: si rava, Minervae* (Ov. Ars amat. II 659) – якщо (дівчина) косоока, хай буде подібна до Венери, якщо світлоруса – до Мінерви». У структурі лексичного значення виділяємо архісему 'колір', диференційну сему 'колір волосся', потенційну сему 'естетично привабливий'.

До складу дифузної зони лексико-семантичного поля жовтого кольору можна зараховувати прикметники-синоніми, пов'язані з вогнем і процесами, що його супроводжують: *flammifer*, *igneus*, *igniferus* (вогняний). Тобто можна стверджувати, що прикметник *flammifer* утворений від іменника *flamma*, *ae f* (полум'я), а *igneus* й *igniferus* – від іменника *ignis*, *is m* (вогонь). Вогонь святий, чистий, а отже, очищувальний, тому здавна за його допомогою чинили Суд Божий. Аналізовані лексеми належать до групи слів із низькою частотою вживання, стилістично обмеженою сферою функціонування та вузькою синтагматичною сполучуваністю: «*interea volucres Pyrois et Eous et Aethon, Solis equi, quartusque Phlegon hinnitibus auras flammiferis inplent pedibusque repagula pulsant* (Ov. Met. II 155) – крилаті сонячні коні Трой, Еой, Етон і четвертий Флегон вогняним іржанням наповнюють повітря і б'ють копитами засув».

Висновки. Отже, лексика на позначення жовтого кольору в латинській мові визначається своєю національно-культурною забарвленістю. У проведеному дослідженні проаналізовані семантичні особливості та стилістичні функції прикметників лексико-семантичного поля жовтого кольору. Перелік компонентів лексико-семантичного поля вказує на їх різноплановість щодо формального вираження й семантичного наповнення. Особливо виразними функціонально-стилістичними засобами виявилися полісемія, метафора, епітет. За допомогою цих тропів створюються яскраві художні емоційно-експресивні образи, які привертають увагу читача. У світлі сучасних віянь у сфері взаємодії лінгвокогнітології та культурології можемо стверджувати про розширення меж змісту аналізу мовних явищ, що зумовлює ефективність семантичних досліджень. Це відкриває перспективи дослідження лексичних одиниць із позиції лінгвокультурології.

References

1. Hesiod. "Opera et Dies". URL: http://ae-lib.org.ua/texts/hesiod__opera_et_dies__ua.htm
2. Bychkova, Lyubov. 2003. *Kolorystychna kartyna antychnoho svitu*. Kyiv.
3. Borodyna, Melytyna. 1979. *K typologii i metodyke istoriko-semanticheskikh issledovaniy*. Leningrad: Nauka.
4. Vasilevich, Anton. 1987. *Issledovaniye leksiki v psikholingvisticheskom eksperymente*. Moskva: Nauka.
5. Vezhbetskaya, Anna. 1996. *Oboznacheniya tsveta unyversaliy zritel'nogo vospriyatiya*. Moskva: Rus. Slovare.
6. Gete, Iogann. 1996. *K ucheniyu o tsvete*. Moskva.
7. Gete, Iogann. 1976. *Ocherki ucheniya o tsvete*. Moskva: Nauka.
8. Dvoretzkiy, Iosyf. 1976. *Latinsko-russkiy slovar*. Moskva: Russkiy yazyk.
9. Horatius Flaccus, Quintus and Ovidius Naso, Publius, and Vergilius Maro, Publius. URL: <http://www.perseus.tufts.edu/>
10. Malinauskene, Nadezhda. 1987. *Nekotoryye osobennosti sistemy tsvetooboznacheniy v yazyke Homera*. Moskva.
11. Malinovska, Oksana. 2007. "Synonimiya starohretsikh prykmetnykh zi znachenniam "neshchasnyy" u trahediyakh Eshkhila, Sofokla i Evripida". PhD diss., Lviv.
12. Normanskaya, Yuliya. 2007. *Tsvetooboznacheniya v sanskrite*. Moskva: KomKniga.
13. Panko, Tetiana. 1974. "Slovo „zolyoty“ u poesii I. Franka". Kyiv: Nauk. Dumka.
14. Rakhilina, Yekaterina. 2007. "O semantike prilagatelnykh tsveta". Moskva: KomKniga.
15. Solopov, Andrey. 2007. *Tsvetooboznacheniya v latinskom yazyke*. Moskva: KomKniga.
16. Yanyshyn, Petr. 1996. *Emotsionalnyy tsvet. Emotsionalnyi component v psikhologicheskoy strukture*. Samara.

Шегедин Наталия. Семантика и стилистические функции прилагательных желтого цвета в латинском языке (на поэтических материалах августовского периода). В статье комплексно исследуются семантические и стилистические функции прилагательных желтого цвета в латинском языке на материале поэтических произведений Квинта Горация Флакка, Публия Овидия Назона и Публия Вергилия Марона. Анализируются особенности художественной реализации прилагательных желтого цвета, определяется семантическая структура основных цветообозначений. Выделяется ядро, околоядерная, периферийная и диффузная зоны. Лексико-семантическое поле прилагательных желтого цвета количественно богато и семантически разветвлено, поскольку включает лексические единицы, обозначающие всевозможные оттенки желтого. По результатам исследования определяется, что лексема *flavus* является семантическим центром лексико-семантического поля. Околоядерную зону составляют *auratus*, *aureus*, *croceus*, *flavens*, *inauratus*, *luteus*, где главным дифференциальным признаком выступает насыщенность цвета. Лексические единицы *cereus*, *fulvus*, *gilvus*, *luridus*, *murreus*, *pallens*, *ravus*, в значении которых желтый цвет теряет яркость, и акцент выражения цветового признака сдвигается в сторону темных или светлых оттенков, составляют периферию поля. В диффузной зоне выделяем *flammifer*, *igneus*, *igniferus*. Отмечаются две основные функции словообразования – номинативная и экспрессивно-стилистическая. Определяются значения прилагательных желтого цвета и их индивидуально-авторские трансформации. Цветовые определения помогают изучить путь формирования и развития многозначности слов. Семантика желтого цвета – это путь от конкретного сравнения к цветовому обобщению. Особенно выразительными функционально-стилистическими средствами оказались полисемия, метафора, эпитет. При помощи этих тропов

создаются яркие художественные эмоционально-экспрессивные образы, привлекающие внимание читателя и в большей степени определяющие положительные или отрицательные эмоции. Семантическая полнота концепта желтого цвета отображает не только чувства и мысли поэтов, но и социальные явления в жизни античного общества. Однако на выбор лексемы влияют, прежде всего, дыхание античной эпохи и ощущение цвета поэтами.

Ключевые слова: лексико-семантическое поле, прилагательные цвета, деривация, лексема, функционально-стилистические особенности, метафора, эпитет.

Shehedyn Natalia. Semantics and Stylistic Functions of Yellow Adjectives in Latin (Based on Works of the August Period). The article is devoted to a complex analysis of the semantic and stylistic functions of yellow color adjectives in Latin based on the poetic works of Horace, Ovid and Virgil. The article analyzes the features of the artistic realization of yellow color adjectives. The semantic structure of the main color designations is analyzed. The nucleus, perinuclear, peripheral and diffuse zones are distinguished. The lexical and semantic field of yellow color adjectives is quantitatively rich and semantically embranched, as it includes lexical units that denote different shades of yellow color. Research has shown that the lexem *flavus* is the semantic center of the lexical and semantic field. The perinuclear zone consists of *auratus*, *aureus*, *croceus*, *flavens*, *inauratus*, *luteus*, which are allocated to this group on the basis of color saturation. Lexical units *cereus*, *fulvus*, *gilvus*, *luridus*, *murreus*, *pallens*, *ravus*, in the meaning of which yellow color loses brightness, so the balance of color expression is removed towards dark or light tone, will include the periphery of the field. In the diffuse zone we distinguish *flammifer*, *igneus*, *igniferus*. Two main functions of word formation nominative and expressive and stylistic are indicated. The meaning of yellow color adjectives and their individual authorial transformations are revealed. Color definitions help to retrace how the ambiguity of words was formed and developed. The semantics of yellow color help to trace the movement from a specific comparison to a color generalization. Polysemy, metaphor, and epithet proved to be especially expressive functional and stylistic means. Bright artistic emotional and expressive images are created with the help of these trails which attract the reader's attention. The semantic content of the concept of yellow reflects not only the feelings and thoughts of poets, but also social phenomena in the life of ancient society. However, the choice of the word is primarily influenced by the breath of antiquity and the sense of color by the authors.

Key words: lexical and semantic field, adjectives of color, derivation, lexical item, functional and stylistic features, metaphor, epithet.

ВІДОМСТІ ПРО АВТОРІВ

Андрієвська Вікторія Валеріївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри романських мов та інтерлінгвістики Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Баклаженко Юлія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».

Біскуб Ірина Павлівна – доктор філологічних наук, професор, завідувачка кафедри прикладної лінгвістики Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Бондар Тетяна Георгіївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Бондарчук Олена Юріївна – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри німецької філології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Бритвін Дмитро Вікторович – кандидат філологічних наук, асистент кафедри романської філології інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Бурка Наталія Анатоліївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови і перекладу факультету сходознавства Київського національного лінгвістичного університету.

Вергун Лариса Іванівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри міжнародних економічних відносин Західноукраїнського національного університету.

Данильчук Анна Леонардівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Єзерська Ірина Сергіївна – студентка факультету іноземної філології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Ковальчук Людмила Володимирівна – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри англійської філології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Козак Софія Веніамінівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Коляда Еліна Калениківна – кандидат філологічних наук, професор, завідувачка кафедри практики англійської мови Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Корнєва Зоя Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».

Котис Олена Георгіївна – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри прикладної лінгвістики Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Лавриненко Олександр Леонідович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри іноземних мов природничо-математичних спеціальностей Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Лепка Діана Михайлівна – студентка факультету іноземної філології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Лесик Ірина Валеріївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Линник Юрій Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Лисецька Наталія Григорівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Лозицька Марія Петрівна – аспірантка факультету іноземної філології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Макарук Лариса Леонідівна – доктор філологічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Малімон Леся Костянтинівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Небелюк Леся Романівна – аспірантка кафедри англійської філології факультету іноземних мов Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Рудая Тетяна Дмитрівна – студентка факультету іноземної філології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Світліковська Олена Андріївна – старший лаборант кафедри англійської філології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Семенюк Антоніна Афанасіївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Слащук Алла Андріївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Станіслав Ольга Вадимівна – доктор філологічних наук, професор, завідувачка кафедри романських мов та інтерлінгвістики Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Тараненко Лариса Іванівна – доктор філологічних наук, професор, в. о. завідувача кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».

Тригуб Галина Василівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри іноземних мов природничо-математичних спеціальностей Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Хникіна Оксана Олександрівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов природничо-математичних спеціальностей Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Шегедин Наталія Миколаївна – асистент кафедри іноземних мов природничо-математичних спеціальностей Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Шестопає Єлизавета Ігорівна – студентка факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».

Шнайдер Анастасія Андріївна – студентка факультету іноземної філології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Наукове видання

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ**

№ 13/2020

Редактор: Л. М. Угонь

Технічний редактор: Л. М. Угонь

Відповідальність за достовірність фактів, покликань, власних імен,
а також правильність перекладу покладено на авторів статей.

Оригінал-макет виготовлено на факультеті іноземної філології
Східноєвропейського національного університету
імені Лесі Українки (43021, м. Луцьк, просп. Волі, 13)

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 20839-10639Р від 08.05.2014 р.

Адреса редакції: 43025, м. Луцьк, просп. Волі, 13; тел./факс +38(0332)24-10-07;
телефон редколегії (0332)72-83-87; електронна адреса: vnu_red@ukr.net

Засновник і видавець – Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки.
(43025, м. Луцьк, просп. Волі, 13).

Свідоцтво Держ. комітету телебачення та радіомовлення України
ДК № 4513 від 28.03.2013 р.

Формат 60×84¹/₈. Папір офсетний. Гарн. Таймс. Друк цифровий.
Обсяг 20,46 ум. друк. арк., 20,1 обл.-вид. арк. Наклад 100 пр. Зам. 368.

Виготовлювач – Вежа-Друк (43021, м. Луцьк, вул. Бойка, 1).
Свідоцтво Держ. комітету телебачення та радіомовлення України
ДК № 4607 від 30.08.2013 р.