

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

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДНІПРОПЕТРОВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ОЛЕСЯ ГОНЧАРА
Факультет української й іноземної філології та мистецтвознавства
Кафедра англійської філології

АНГЛІСТИКА ТА АМЕРИКАНІСТИКА

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 14

2017

АНГЛІСТИКА ТА АМЕРИКАНІСТИКА

ВИПУСК 14

2017

ISSN 2313-500X



9 772313 500003 >

ISSN 2409-921X



9 772409 921002 >

ISSN (print): 2313-500X

ISSN (online): 2409-921X

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДНІПРОПЕТРОВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕСЯ ГОНЧАРА

Факультет української й іноземної філології та мистецтвознавства
Кафедра англійської філології

АНГЛІСТИКА ТА АМЕРИКАНІСТИКА

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 14

Заснований у 2004 році

Дніпро
ЛІРА
2017

УДК 811.111(082)+821.111(082)+821.111(73)(082)
ББК 81.432.1я5+83.3(4Вел)я5+83.3(7СПО)я5
А 64

*Друкується за рішенням вченої ради
Дніпропетровського національного університету
імені Олеся Гончара згідно з протоколом № 8 від 22 грудня 2016 р.
Затверджено постановою президії ВАК України від 6 березня 2015 р. № 263.*

Головні редактори:

доц. **А. І. Анісімова**, проф. **Т. М. Потніцева**

Рецензенти:

проф. **Т. С. Пристайко**

проф. **О. Б. Тарнопольський**

Редакційна колегія:

проф. **Л. І. Белехова**, проф. **О. П. Воробйова**, проф. **І. І. Менишков**, проф. **Жан-Ремі Ляпер** (Франція),
проф. **К. Габунія** (Грузія), проф. **Е. П. Гончаренко**, проф. **В. І. Лініна**,
проф. **А. М. Приходько**, проф. **О. І. Панченко**,
проф. **Л. І. Скуратовська**, доц. **Н. М. Семешко**, доц. **Л. М. Тетеріна**

А 64 Англістика та американістика : зб. наук. праць / ред. кол. : А. І. Анісімова (голов. ред.),
Т. М. Потніцева (заст. голов. ред.) [та ін.]. – Д. : ЛПРА, 2017. – Вип. 14. – 184 с.

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

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

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

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

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

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

УДК 811.111(082)+821.111(082)+821.111(73)(082)
ББК 81.432.1я5+83.3(4Вел)я5+83.3(7СПО)я5

Адреса редакційної колегії:

Україна, 49050, м. Дніпро, пр. Гагаріна, 72

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

Факультет української й іноземної філології та мистецтвознавства

Кафедра англійської філології

Тел. (056) 374-98-73

Збірник зареєстровано у міжнародних наукометричних базах даних: vsnauki.ru
NBUR

<http://www.base-search.net/Search/Results?q=dccoll:ftjata&refid=dclink>

Index Copernicus

ISSN (print): 2313-500X

ISSN (online): 2409-921X

© Дніпропетровський національний
університет ім. Олеся Гончара, 2017
© Автори статей, 2017
© ЛПРА, 2017

ПЕРЕДМОВА

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

Діапазон досліджень широкий – від аналізу сучасних теоретичних проблем предметно-мовного інтегрованого навчання та методики викладання англійської як іноземної у поліетнічних групах студентів, до занурення у стилістику та поетику художнього тексту, вивчення нових завдань, які стоять перед перекладознавством.

Авторський колектив збірника прагне відобразити цю широку панораму наукових розвідок у різних аспектах філології. Це завдання зумовило структуру збірника, яка складається з чотирьох розділів.

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

Редколегія

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИКИ

УДК 811.111:81'373.45

І. Ю. Афоніна

И. Ю. Афонина

I. Yu. Afonina

*Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля
Восточноукраинский национальный университет имени Владимира Даля
Volodymyr Dahl East Ukrainian National University*

КОРОЛІВСЬКА АНГЛІЙСЬКА ТА АРИСТОКРАТИЧНИЙ КОД СПІЛКУВАННЯ В СУЧАСНІЙ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ КОРОЛЕВСКИЙ АНГЛИЙСКИЙ И АРИСТОКРАТИЧЕСКИЙ КОД ОБЩЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ВЕЛИКОБРИТАНИИ KING'S ENGLISH AND THE ARISTOCRATIC CODE OF COMMUNICATION IN MODERN BRITAIN

Спираючись на книгу Саймона Хеффера «Strictly English» (2010) та виявлені в ній неправильності і спотворення слів у сучасних британських ЗМІ, зроблено спробу розмежувати нормовану, або королівську, англійську мову і мову вищих класів і аристократії. Характер свідчить про погіршення якості викладання англійської мови та літератури в університетах Великобританії. Дає про себе знати також відсутність тієї класичної освіти, яка базується на вивченні іноземних мов і запам'ятовуванні значень іншомовних слів, освоєнні складних граматичних конструкцій і категорії модальності в рідній мові. Мові вищих класів чітко протиставляється мова ЗМІ і за способом комунікації, які в першому випадку визначаються як прямі і однозначні, а в другому – як непрямі і алегоричні. Створений і культивованій англійською аристократією код спілкування, побудований на тих категоріях слів, які породжують двозначність у висловленні і незмінне питання: «А що малося на увазі?». Це усі ті категорії слів і засоби мовного вираження, які в журналістиці отримали назви «вбивць» сенсу і настійно не рекомендуються для використання в ЗМІ. До них належать іноземні слова, які значно ускладнюють розуміння тексту, абстрактні іменники, які служать для створення дистанції і нещирості у спілкуванні, евфемізми, використання іменників і дієслів у метафоричних значеннях, так як вони швидко застарівають, і інші засоби непрямого способу спілкування. Зроблено висновок про те, що, незважаючи на сувору заборону на використання основних елементів аристократичного коду спілкування в ЗМІ, журналісти тільки виграли б, якби знали іноземні мови і соціальні конотації слів, позначені як U – non-U у книзі «Noblesse Oblige» Алана Росса, Івліна Во і Ненсі Мітфорд. Книга Хеффера допомагає, з одного боку, чітко розмежувати нормовану англійську мову і мову ЗМІ, з іншого боку, підкреслити значимість і життєздатність мови вищих класів Великобританії, для яких гра словами і значеннями, імплікації і підтексти – це завжди прояв своєї індивідуальності, почуття гумору і високого інтелекту, що підкреслюють їх соціальну винятковість.

Ключові слова: мова ЗМІ, королівська англійська, мова англійської аристократії, аристократичний код спілкування, прямий та непрямий код спілкування.

Опираясь на книгу Саймона Хеффера «Strictly English» (2010) и выявленные в ней неправильности и искажения слов в современных британских СМИ, сделана попытка провести разграничение между нормированным, или королевским, английским языком и языком высших классов и аристократии. Характер свидетельствует об ухудшении качества преподавания английского языка и литературы в университетах Великобритании. Дает о себе знать также отсутствие того классического образования, которое базируется на изучении иностранных языков и запоминании значений иностранных слов, освоении сложных грамматических конструкций и категории модальности в родном языке. Языку высших классов четко противопоставляется язык СМИ и по способам коммуникации, которые в первом случае определяются как прямые и однозначные, а во втором – как не прямые и иносказательные. Созданный и культивируемый английской аристократией код общения построен на тех категориях слов, которые порождают двусмысленность в высказывании и неизменный вопрос: «А что имелось в виду?». Это всё те категории слов и средства языкового выражения, которые в журналистике получили названия «убийц» смысла и настоятельно не рекомендуются для использования в СМИ. К ним относятся иностранные слова, значительно затрудняющие понимание текста, абстрактные существительные, которые служат для создания дистанции и неискренности в общении, эвфемизмы, использование существительных и глаголов в метафорических значениях, так как они быстро устаревают, и другие средства непрямого способа общения. Сделан вывод о том, что, несмотря на строгий запрет на использование основных элементов аристократического кода общения в СМИ, журналисты только выиграли бы, если бы знали иностранные языки и социальные коннотации слов, обозначенные как U – non-U в книге «Noblesse Oblige» Алана Росса, Ивлина Во и Нэнси Митфорд. Книга Хеффера помогает, с одной стороны, четко разграничить нормированный английский язык и язык СМИ, с другой стороны, подчеркнуть значимость и жизнеспособность языка высших классов Великобритании, для которых игра словами и значениями, импликации и подтексты – это всегда проявление своей индивидуальности, чувства юмора и высокого интеллекта, подчеркивающих их социальную исключительность.

Ключевые слова: язык СМИ, королевский английский, язык английской аристократии, аристократический код общения, прямой и не прямой код общения.

All inaccuracies and distortions of the language use in modern British media, revealed by Simon Heffer in his book «Strictly English», made an attempt to draw a distinct demarcation line between King's English, the English of the press, on the one hand, and the English of the upper classes of Great Britain, on the other. The errors in the press, such as confusion of words similar in a sound form or spelling, the use of foreign words in the wrong meanings, distortions of names, etc. testify to the deterioration of education at some universities of Great Britain. They also point to the lack of a classical education based on the study of foreign languages, Greek and Latin, in the first place, which facilitates learning foreign words and mastering complicated grammar structures and subtleties of modality in the English language. The language of the press is clearly opposed to the language of the upper classes by methods of communication. If the former is characterized by direct and straightforward ways of communication, the latter manifests indirect and hidden ways of interaction. Cultivated by the upper classes and the aristocracy, this code is based on the categories of words which originate ambiguity in speech or texts and raise the eternal question «What is meant by this or that?». In journalism these categories of words are labeled as «killers» of meaning. They include foreign words which considerably obscure understanding, abstract nouns that serve to create distance and insincerity in communication, adjectives which very often veil the real state of things, serve as a means of linguistic manipulation, especially when used to describe emotions, opinions and feelings. Here, also, belong euphemism and metaphorical meanings of nouns and verbs. The author concludes that, despite stringent prohibition for journalists to use these categories of words

in the media, journalists and professional writers would only benefit if they were aware of them as well as of social connotations of words marked as U – non-U words in the book «Noblesse Oblige» by Alan Ross, Evelyn Waugh and Nancy Mitford. Heffer's book allows to clearly see the demarcation line between the English of the media and the English of the upper classes of Great Britain based on play upon words and various implications to express individuality and sense of humour, intellect and social exclusiveness.

Keywords: the English of the media, the English of the British aristocracy, the aristocratic code of communication, direct and indirect ways of communication.

Книгу Саймона Хеффера (Simon Heffer) *Strictly English* [1] можна розглядати як сучасний підручник для усіх, хто користується англійською мовою з професійною метою, і для журналістів у першу чергу. Професор Кембриджського університету, викладач англійської мови, нині помічник редактора газети *The Daily Telegraph*, Саймон Хеффер висловлює одночасно дві точки зору – академічну, з позицій стану справ у системі освіти в цілому і тих негативних процесів, які її супроводжують, і позицію редактора і кореспондента. Поява цієї книги не випадкова. Вона є знаком особливого, пануючого впливу ЗМІ на формування стилю мови і розвиток мови в цілому.

Тривалий час займаючись редакторською діяльністю, Хеффер збирає багатющий мовний матеріал з газетних і журнальних статей. Аналіз помилок, спотворень і виявлені ним неточності у використанні мови на усіх рівнях дозволяє побачити негативні процеси, що відбуваються сьогодні у сфері журналістики. Слідом за англійськими лінгвістами XX ст., борцями за чистоту мови Генрі і Френком Фаулерами (Henry і Frank Fowlers), авторами ряду словників і книги *The King's English* [3], Хеффер відстоює основні правила королівської мови і в той самий час виступає як журналіст і редактор з інструкціями і рекомендаціями, добре знайомими за підручниками для журналістів-початківців. Його книга, крім цього, якщо читати між рядків, допомагає знайти відповіді на численні запитання, які виникають сьогодні у лінгвістів щодо мовної норми, мови ЗМІ та мови вищих класів суспільства.

Еталон правильної мови історично пов'язується з класом аристократії, він до цих пір зберігає статус елітарності, саме тому клас освічених англійців, що користується ним, з кожним роком скорочується. – *Good English, therefore, is now something popularly associated with a certain, usually over-privileged, class. In fact, it is not a middle-class trait at all. It is a trait of the far smaller educated class, and this class (by any strict definition of the term) is contracting all the time [1, XXIII].*

Таке ставлення до зразкової англійської мови як до мови аристократії зберігається і сьогодні. Соціальний статус привілейованості і аристократичності настільки закріпився за мовою-еталоном, що став головною перешкодою для його вивчення англійцями. Не можна не погодитися з автором книги в тому, що гарна англійська мова не є прерогативою аристократії. – *Good English is not the preserve of an elite: it is available to everyone who wishes to speak. Якщо і побуту щось, то треба побуту добре. – If something is worth doing it is, as the cliché has it, worth doing well. Why should language be an exception? Why should we be afraid of excellence and precision? If English is worth speaking or writing, then it is worth speaking or writing well [1, XXIV].*

Подібна ситуація в країні пояснюється існуючою в суспільстві точкою зору, згідно з якою виправляти мову дитини або дорослого, вказувати на його помилки в мові – значить обмежувати їх у самовираженні. А також системою освіти в окремих університетах Великобританії, де, на думку Хеффера, недостатня увага приділяється

вивченню англійської мови. Хотілося б підкреслити, що мова йде не про іноземців, а про англійців і професійних журналістів і письменників. Хеффер зазначає відсутність в окремих університетах належної уваги викладачів до вивчення слів та їх значень, до читання літератури та аналізу прочитаного, виділення слів і словосполучень і тих смислів, які вони несуть у тексті, до усіх тих видів роботи, які прищеплюють чутливість до мови та сприйнятливості до нюансів.

Згадаймо роман Джейн Остен «Почуття і чутливість» (*Sense and Sensibility*), який чудово відображає особливості виховання та освіти у вищих класах і серед представників дрібнопомісного дворянства (джентрі), ту сприйнятливості до інтонаційних і лексичних нюансів, яка культивувалася в цих колах. Ця література досі зберігає свою актуальність для названих класів, про що свідчать посилання і алюзії на твори Джейн Остен і в сучасній літературі. Але мова йде не про мову епохи Джейн Остен або Вільяма М. Теккерея, а про сучасну англійську мову, яка значно змінилася з того часу: з інтенсивно розвинутими технологіями і засобами комунікації з'явилися нові поняття, слова і значення окремих слів, які відображають сучасне життя з усіма його характерними особливостями. І про це також пише Саймон Хеффер.

Стандартна, або правильна, англійська мова будується на «трьох китах»:

- 1) правильний вибір слова і його використання у властивому йому значенні;
- 2) грамотне використання граматичних конструкцій;
- 3) ясна логіка висловлювання.

Літературна англійська мова давно систематизована та яскраво представлена в граматиках і книзі Фаулера *The King's English* (1906), а також у підручниках з англійської мови. Правильна англійська мова – це мова, зрозуміла для інших. Як пише Хеффер, *So long as people are comprehensible to others they may write or speak as they choose* [1, XVIII].

Усього, що порушує ці принципи, рекомендується уникати. Це головний лейтмотив книги Саймона Хеффера. Основним «китом» правильної англійської мови є слово, тому зупинимось на використанні слова. Правильно відібране слово – основна умова для ефективного спілкування: воно дає можливість передати інформацію ясно і точно. Все частіше зазначаються випадки вживання слів у значеннях слів, близьких до них за звучанням, як, наприклад: *prevaricate* – *procrastinate*, *adultery* – *fornication*, etc. Перше стало використовуватися в значенні другого, і словники зафіксували ці помилково з'явлені значення (що неправомірно, на думку автора); вживання слів не у властивих їм значеннях – *aggravate*, *anticipate*, *alibi*, *appreciate*, *deprecate*, *dilemma*, *forensic*, *literally*, *mutually*, *refute*, *transpire* і багато інших. Цей список можна було б продовжити. Як видно з прикладів, це переважно слова іноземного походження.

Сучасні публікації виявили і проблеми у використанні слів, що практично збігаються за своїм звучанням: *adverse* – *averse*, *affect* – *effect*, *alternately* – *alternatively*, *ambiguous* – *ambivalent*, *aural* – *oral*, *chord* – *cord*, *compliment* – *complement*, *connote* – *denote*, *deceased* – *diseased*, *discreet* – *discrete*, *disinterested* – *uninterested*, *principal* – *principle*, etc. Багато помилок і неправильностей спостерігається у використанні прикметників, що розрізняються лише одним суфіксальним стилем -al: *economic* – *economical*, *historic* – *historical*, *comic* – *comical*, etc.

Автор книги правомірно пов'язує якість англійської мови з освітою. Випускники найбільш престижних університетів Великобританії досі не перестають дивувати своїм умінням майстерно вести словесні бої, відстоювати

свою точку зору, іронізувати і створювати різного роду каламбури. Ця майстерність досягається і завдяки, зокрема, вивченню латинської та грецької мов з їх складними граматичними системами. Отримані студентами знання і уявлення про можливості використання граматичних структур та лексичних нюансів іноземних мов переносяться потім і на рідну мову, що сприяє кращому запам'ятовуванню слів іноземного походження та правильного їх використання в англійській мові, а також майстерному оволодінню складною і тонкою категорією модальності. А відсутність цих знань відбивається в тих помилках, на які вказує у своїй книзі Саймон Хеффер.

Слова іноземного походження, які викликають труднощі у журналістів, дозволяють провести межу між літературною, правильною, або королівською, англійською та мовою англійської аристократії, яка, також спираючись на три «кити», виробила свій особливий код спілкування, зрозумілий тільки для посвячених. Асимільовані слова іноземного походження й іноземні слова входять в аристократичний код спілкування. Говорячи про коди і кодування мови в цілому, не можна не згадати книгу Barry J. *Blake Secret Language* [2], в якій автор виявляє усі види створених людством кодів і шифрів, що використовувалися для приховування інформації і спілкування всередині замкнутого соціуму. Крім добре усім відомих жаргонів, сленгу, аргю і секретної мови, автор виділяє в особливий розділ непряме висловлення. Це ввічливі форми, навмисна неясність висловлювання, гумор, евфемізми і образливі вирази, оксюморон та ін. [2, p. 241–263].

Хеффер застерігає кожного, хто хоче правильно і красиво говорити англійською мовою, від використання таких категорій слів, які не сприяють прямому та однозначному виразу думки, які створюють двозначність у мовленні. До них належить перш за все прикметник – *Adjectives are a minefield*.

Highly adjectival prose can be satirical or humorous – the most justifiable use of the technique – but it is usually a form that creates a feeling of sensationalism, incincerity and, paradoxically, vagueness, by reducing directness and clarity [1, p.137].

Прикметник – це той «камінь спотикання», який, на думку Хеффера, слід обходити, бо він завжди ускладнює розуміння і викликає питання: «А що малося на увазі?»

If you simply wish to tell your friend the truth, think carefully before firing the adjective gun. The damage, whether to the dull man's reputation or to yours, may be hard to undo afterwards.

If you are going to use an adjective, take the trouble to choose one that reflects exactly the sense you wish to impart to your reader [1, p. 137].

У статтях Т. О. Івушкіної [4; 5] прикметник вивчався як соціолінгвістична категорія, яка допомагає розмежуванню мови нейтральної, літературної або стандартної й мови представників вищих класів і аристократії. Невід'ємною частиною аристократичного коду спілкування є прикметник, який виступає як непрямий і тонкий спосіб передачі емоцій, іронії та сарказму, як своєрідна маска і код, що дозволяє відокремлювати «своїх» від «чужих». Саме тому автори підручників з журналістики схильні розглядати прикметник як головного ворога для журналіста – вони настійно рекомендують використовувати тільки однозначні прикметники, що вказують на якість або ознаку предмета.

There are two distinct types of adjective – those that describe matters of fact and those that describe matters of perception or opinion. The former are far less offensive than the latter, and therefore more excusable [1, p. 137].

Подібні проблеми можуть викликати і прислівники, і тому журналісти повинні пам'ятати про це. Клас абстрактних слів також має на увазі автором, коли мова йде про нещирість у розділі книги *Dishonesty* [1, p. 174–175]. Зазначаючи нещирість політиків, Хеффер вказує на використання таких слів, як свобода, прогрес, демократія, забобони, цінності, у протилежних, не властивих їм значеннях. – *It had been popular for politicians to speak in recent years of modernizing aspects of our life, when they simply mean changing them, and quite often changing them for their own convenience. The same is true of progress, freedom, liberty, and other words that suggest some sort of utopian achievement: they are used to dress up something that is far less than the word suggests, or to obfuscate something that is in fact the very opposite of the word* [1, p. 174].

Клас абстрактних слів, як показують проведені раніше і проведені в цей час дослідження, соціально маркує мову англієця (і не тільки англієця), утворює двозначність, веде від істинного стану речей, служить свого роду маскуванню і засобом мовного маніпулювання. Він завжди є індикатором отриманої у кращих університетах освіти і показником приналежності до вищих класів суспільства. Саме тому абстрактні іменники входять у систему аристократичного коду і вимагають від журналістів особливої обережності у використанні.

Двозначність породжують і слова в метафоричних значеннях (як іменники, так і дієслова), які швидко застарівають і тому небажані для використання журналістами.

The problem with metaphors and similes is that they quickly become old. They tend to be overworked by those in search of a quick thrill, or who wish to propagate a sense of sensationalism. The principle culprits, therefore, are to be found in the mass media [1, p. 171].

Непрямими способами вираження думки є і евфемія, і політкоректність. Вони також входять до аристократичного коду спілкування, як і будь-яке розширення значення (*branching out*) [1, p. 171–173] слів, яке може призводити до двозначності і певної складності в їх вживанні. І, звичайно, алюзії – назви творів, географічних назв, організацій і т.д., які завжди виділяли людину високоосвічену. Про це свідчать помилки, які допускаються журналістами у друкованих роботах і які наводяться автором книги – *a ship of the Royal Navy, the tomb of the Unknown Warrior, the Cambridge college Peterhouse, St. Peter College (house is synonym for college); Eton the school has halves (not terms); Union Jack (not Flag); wedding and marriage are not interchangeable terms: wedding is the ceremony, but each of its principals undergoes a marriage* [1, p. 189–190].

Чітко відсікаючи усю складність і двозначність, яка породжується в тексті і мові визначеними вище класами слів, Хеффер закликає журналістів знати мову своєї аудиторії. ...I repeat, we are an old country with a class system, and in our society what we say inevitably stands as a badge of who we are. Our reaction to what we read says it just as clearly to ourselves, which is why writers with a certain audience that they wish to propitiate need to speak the same language as their readers do [1, p. 189].

Й у зв'язку з цим він згадає книгу Алана Росса, Івліна Во і Ненсі Мітфорд *Noblesse Oblige*, в якій виділяються два класи слів – U – non-U words (U – вищі класи – non-U – не вищі класи), згідно з їх соціальною маркованістю в мові. Цікаво, що, незважаючи на те, що з моменту публікації цієї книги минуло більше півстоліття і, як уже зазначалося, відбулися істотні, якщо не сказати, епохальні політичні, економічні та інші зміни в житті Великобританії, основа виділених у

мові англійської аристократії слів зберігається. Наведемо ці слова: U: bicycle – non-U: cycle; U: napkin – non-U: serviette; U: a dressing jacket – non-U: a dress-suit; evening dress is a white tie, a white waistcoat and a tailcoat; U: pudding for lunch or dinner – non-U: sweet; a dessert – after dinner (U) and will consist of nuts, fruit and fortified wines. U: lavatory – non-U: toilet paper; U: house – non-U: home; U: drawing or sitting room – non-U: lounge; U: sofas – non-U: settees; U: sick (vomit) – ill (stay in bed), etc. Вийшли із вживання U: looking glass та ice – тепер графиня використовує здебільшого mirror та ice cream [1, p. 189].

Очевидно, засоби масової інформації, керуючись такими професійними маяками, як популярність, рейтинги і продажі, зводять нанівець мовні тонкощі і нюанси, роблячи їх долею того нечисленного класу країни, для яких гра зі словами і значеннями, імплікації та підтексти – це завжди прояв своєї індивідуальності, почуття гумору і високого інтелекту.

Розгляд основних тенденцій у використанні лексики в рамках нормованої або королівської англійської мови та специфіки її вживання в журналістиці дозволяє побачити відмінності між англійською мовою ЗМІ та англійською мовою вищих класів Великобританії, які представлені опозицією – висловлювати думку *ясно і прямо* vs. *опосередковано* та *натяками*. Оцінність слів, що прийшла на зміну описовості, є яскравим свідченням маркетингової природи нашого століття, що пояснює багато тенденцій у використанні англійської мови.

Бібліографічні посилання

1. **Heffer Simon.** Strictly English / Simon Heffer. – London : Random House Books, 2010. – 322 p.
2. **Blake Barry J.** Secret Language. Codes, Tricks, Spies, Thieves, and Symbols / J. Blake Barry. – Oxford University Press, 2010. – 328 p.
3. **Henry Fowler.** (Introduction). The King's English (Oxford Language Classics Series) / Fowler Henry, Fowler Frank, Parris Matthew. – Oxford University Press, 1996. – 390 p.
4. **Ивушкина Т. А.** Прилагательное в социолекте высшего общества / Т. А. Ивушкина // Филологические науки в МГИМО : сб. науч. трудов. – № 48 (63). – 2012. – С. 25–37. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vestnik.mgimo.ru>
5. **Ивушкина Т. А.** Социолингвистический аспект прилагательного в речи англичанина / Т. А. Ивушкина // Филологические науки в МГИМО : сб. науч. трудов. – № 47 (62). – 2012. – С. 58–71. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vestnik.mgimo.ru>

Бібліографічні посилання

1. Ивушкина, Т. А. Прилагательное в социолекте высшего общества. М.: МГИМО-Университет, 2012. 48 (63). Филологические науки в МГИМО. Сборник научных трудов. Web. <<http://vestnik.mgimo.ru>>.
2. Ивушкина, Т. А. Социолингвистический аспект прилагательного в речи англичанина. М.: МГИМО-Университет, 2012. 47 (62). Филологические науки в МГИМО. Сборник научных трудов. Web. <<http://vestnik.mgimo.ru>>.
3. Blake, Barry J. Secret Language. Codes, Tricks, Spies, Thieves, and Symbols. N.p.: Oxford U Press, 2010. Print.
4. Fowler, Henry, Frank Fowler, and Matthew Parris. The King's English (Oxford Language Classics Series). N.p.: Oxford U Press, 1996. Print.
5. Heffer, Simon. Strictly English. London: Random House, 2010. Print.

Надійшла до редколегії 04.11.2016

УДК 811.111'373

L. O. Glukhova

Л. О. Глухова

Л. А. Глухова

*Oles Honchar Dnipropetrovsk National University**Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара**Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара*

**PECULIARITIES OF VERBALIZATION
OF THE FRAME *FINANCIAL ACTIVITY* IN MODERN ENGLISH
ОСОБЛИВОСТІ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ ФРЕЙМУ *FINANCIAL ACTIVITY*
У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ
ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ФРЕЙМА *FINANCIAL ACTIVITY*
В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Розглянуто особливості вербалізації фрейму *FINANCIAL ACTIVITY* як однієї зі складових концепту *EDUCATIONAL MANAGEMENT* у двох варіантах сучасної англійської мови: британському й американському. Показано, що *освітній менеджмент* є молодією галуззю науки, яка досліджує особливості та принципи управління освітньою системою взагалі та кожним освітнім закладом зокрема. У статті визначено поняття *концепт* і *фрейм*. *Концепт* розглянуто як ментальну одиницю, яка є мінімальним компонентом концептуальної картини світу кожного цивілізованого суспільства. *Фрейм* розглянуто як систему взаємопов'язаних та взаємозалежних концептів. Виявлено основні лексичні засоби, за допомогою яких фрейм *FINANCIAL ACTIVITY* актуалізується у сучасній англійській мові. Наведено мовні засоби, які репрезентують цей фрейм в англійській мові. Семантичну ідентичність лексем, що вербалізують фрейм *FINANCIAL ACTIVITY* в американському та британському варіантах англійської мови, можна пояснити тим, що кожен ВНЗ є легальною організацією, невід'ємною частиною якої є фінансова діяльність. Крім того, було встановлено, що усі лексичні одиниці, які вербалізують цей фрейм у британському та американському варіантах сучасної англійської мови, належать до загальної лексики, а не спеціальної. Єдиною специфічною когнітивною рисою, яку вони мають, є *сфера освіти*.

Ключові слова: концепт, фрейм, вербалізація, освітній менеджмент, британський варіант англійської мови, американський варіант англійської мови.

Рассмотрены особенности вербализации фрейма *FINANCIAL ACTIVITY* как одной из составляющих концепта *EDUCATIONAL MANAGEMENT* в двух вариантах современного английского языка: британском и американском. Показано, что *образовательный менеджмент* является довольно молодой областью науки, которая исследует особенности и принципы управления как образовательной системой в целом, так и каждым образовательным учреждением в отдельности. Определены понятия *концепт* и *фрейм*: *концепт* рассматривается как минимальная единица, являющаяся минимальным компонентом концептуальной картины мира каждого цивилизованного общества, *фрейм* – как система взаимосвязанных и взаимозависимых концептов. Выведены основные лексические средства, с помощью которых фрейм *FINANCIAL ACTIVITY* актуализуется в современном английском языке. Представлены языковые средства, представляющие данный фрейм в современном

английском языке. Проанализированы общие и отличительные черты в средствах вербализации фрейма FINANCIAL ACTIVITY в британском и американском вариантах современного английского языка, показано, что семантическую идентичность лексических единиц, вербализирующих фрейм FINANCIAL ACTIVITY в современном английском языке, можно объяснить тем, что каждый ВУЗ – легальная организация, неотъемлемой частью существования которой является финансовая деятельность. Кроме того, было установлено, что все лексические единицы, вербализирующие данный фрейм в современном английском языке, принадлежат к общей лексике, а не специальной. Единственной специфической чертой, которой они обладают, является *система образования*.

Ключевые слова: концепт, фрейм, вербализация, образовательный менеджмент, британский вариант английского языка, американский вариант английского языка.

The article deals with peculiarities of verbalization of the frame FINANCIAL ACTIVITY as one of the components of the concept EDUCATIONAL MANAGEMENT in two varieties of modern English: British English and American English. It has been shown that *educational management* is a young branch of science investigating the peculiarities and principles of running the system of education as a whole and every educational institution is particular. Such notions as the *concept* and *frame* have been defined in the article. The *concept* is considered to be a mental unity that is the minimum component of the conceptual worldview of every civilized society. A *frame* is considered to be a system of interconnected and interdependent concepts. It has been found out that the frame FINANCIAL ACTIVITY is actualized by an impressive number of lexical units in modern English. Lexical units representing the frame in modern English have been shown. Common and distinctive features of lexical means verbalizing the frame in British and American varieties of modern English have been shown. It has been concluded that the frame FINANCIAL ACTIVITY is actualized in modern English by a great number of linguistic means. The phenomenon of semantic identity of the lexemes verbalizing the frame FINANCIAL ACTIVITY in the American and British varieties of the English language can be explained by the fact that a HEI is a legal organization where financial affairs is an indispensable part. Besides, it has been identified that all the lexical units verbalizing the frame in British and American varieties of modern English refer to the general vocabulary of the English language, not the special one. The only cognitive feature that added to them is *the sphere of education*.

Keywords: concept, frame, verbalization, educational management, British English, American English.

Modern system of higher education is a very dynamic field. It has been constantly developing, changing and transforming. That may be explained by various factors, including an attempt to unify and harmonize the European Higher Education Area and implement the Bologna process components into the academic process of higher educational institutions. Besides, the process of globalization that characterizes not only the modern sphere of higher education, but also all the other branches of social life, also plays its part here. Moreover, it influences the general conception of higher education management and the system of management of every particular higher educational institution as well.

The branch of science that investigates the peculiarities and principles of running the system of education as a whole and every educational institution in particular, defines the functions and qualities of a modern manager is called *educational management*. A number of studies within the branches of pedagogics, psychology and management are concerned with researching this new sphere of scientific knowledge.

It should be emphasized that *educational management* is not only a lexical unit verbalizing the process of running an educational institution in modern English; it is a concept having a ramose semantic structure and including different images, associations and processes connected with the process of running an educational institution.

In our previous works, lexical-and-semantic variants composing semantic structure of the lexical unit *educational management* have been identified [3] and the generalized frame structure of the concept EDUCATIONAL MANAGEMENT in modern English has been shown [13].

It should be mentioned that the sphere of educational management has been actively investigated for the last decades. Some of the papers focus on its pedagogical and psychological components [4; 12], the others deal with its social and marketing aspects [9], the third ones concentrate on the issues of management [1]. However, there have still been no studies concerning linguistic or linguocognitive aspects of educational management. This very fact proves the **topicality** of our paper.

The analysis of scientific literature dedicated to researching the notion of *educational management*, allows us to state that it contains such components in its structure as the apparatus of management, methods of running of educational institution, administration, financial activity, international affairs etc. All these aspects, as we think, make up the concept EDUCATIONAL MANAGEMENT, and each of them can be analyzed as a separate frame and as an indispensable component of the concept.

It should be emphasized that every concept is a mental unity that is the minimum component of the conceptual worldview of every civilized society. Besides, the concept is a key element of the conceptualization process resulting in development of the conceptual system – the system of concepts located within the consciousness of a single person or collective consciousness of a whole ethnic group. The concept structures and represents the knowledge about the world, reality and outcomes of the inner reflective activity [7, c. 298].

The works dealing with the study of the notion *concept* are characterized with broad views on this multifacet phenomenon. As a result, the complexity of defining this notion causes various ideas in its understanding. Such a differentiation is a result of existence of several approaches to defining its nature:

1) *linguocultural* [8] where the concept is seen as a result of the link of the word meaning with speaker's personal and ethnic experience;

2) *cultural* [10] when the concept is understood as the main element of culture in the person's mental world;

3) *linguistic* [2] based on the idea that a linguistic sign is a means of forming the conceptual content;

4) *linguocognitive* [6], the representatives of which analyze the concept from semantic-and-semasiological standpoint justifying the search for linguistic representations of this mental unity.

In our paper we stick to the last point of view and consider it to be the key one for achieving the **aim** of our research: to define the peculiarities of verbalization of the concept EDUCATIONAL MANAGEMENT, to show which linguistic means represent the frame FINANCIAL ACTIVITY as one of its components and to describe its main cognitive features.

The **subject** of the article is presented by lexical units objectifying the conceptual features of the concept EDUCATIONAL MANAGEMENT, in particular one of its structural components – the frame FINANCIAL ACTIVITY. The **task** of the present study lies in singling out the verbalization means of the frame FINANCIAL ACTIVITY in modern English.

The key **method** applied in the research is the frame analysis method. In our opinion, it allows us to have a deep and detailed look into the concept EDUCATIONAL MANAGEMENT. From the point of view of Ch. Fillmore [12], a frame is a system of interconnected and interdependent: if one of the concepts of this structure is included in the text or speech, then the rest are automatically available too [5, c. 162]. As for its structure, the frame consists of slots that are filled with the information about the particular situation.

The factual material of the research contains 725 lexical units verbalizing the frame FINANCIAL ACTIVITY in modern English singled out from the brochures and official web-sites of 50 leading higher educational institutions (25 HEIs of Great Britain and 25 HEIs of the USA) within the 10-year period (2005–2015).

A thorough analysis of the factual material allows us to state that the means of verbalization of this slot are identical in both varieties of the English language: British and American.

The lexical units representing this slot in modern English are not peculiar of the sphere of education only. The majority of lexical units verbalizing this slot refer to the general vocabulary of English and are used in other specific spheres of the English language having a common seme *finance*. In other words, the central notion of this slot is *financial activity*. The analysis of the dictionary definitions of lexical units verbalizing this slot has shown that their semantic structure and content fully correspond to their dictionary definitions. Within the sphere of education they acquire only one additional conceptual feature – *in the sphere of education*.

The analysis of factual material has shown that all the universities have their own *capital* and *budget*. These notions are verbalized in all the HEIs selected for the present research by such lexical means as *assets* and *budget*.

This frame also includes such notions as *financing* and *funds* that are represented in both varieties of Modern English with the help of such lexical units as *financing* and *funding/endowment* and also their derivatives. In some contexts these lexemes are used as adjectives in the following word-combinations: *endowment assets*, *endowment distribution*, *endowment payout*, *financial affairs*, *financial profile*, *funding opportunities*, *fundraising* etc.

This frame also contains such notions as *income* and *investment* that are actualized in Modern English by the corresponding lexical units. The analysis of the vocabulary of leaflets and official web-sites selected for the present research has also shown that these lexemes function in the contexts connected with the financial activity of the HEIs in various combinations, for example: *fixed income*, *flat investments*, *endowment income*, *investment opportunities*, *investment strategy* etc.

Students and young researchers get some financing for their study in the forms of *scholarships* and *grants* from the HEI and from the state. The analysis of leaflets and official web-sites allows us to state that both lexical units function in the Modern English worldview in their dictionary definitions: *scholarship* – *an amount of money that is given to someone by an educational organization to help pay for their education* [LDOCE]; *grant* – *a sum of money given by a government or other organization for a particular purpose* [OALD]. These lexical units function in British and American varieties of Modern English in the following word-combinations: *research grant*, *education grant*, *grant aid*, *scholarship award*, *scholarship scheme*, *scholarship program* and others.

It is worth mentioning that the leaflets and official web-sites of the selected HEIs have such a branch as *financial reporting*. The notion *annual reporting* is verbalised

by the following linguistic means: *annual budget, annual costs, annual expenditures, annual expenses, annual funding, annual operating plan* etc. All these means have a common seme – *annual report*.

The detailed observation of the frame FINANCIAL ACTIVITY allows us to state that it includes such notions as *education fee, financial support, staff costs* etc. However, these notions are represented in both national varieties of Modern English by similar means, and their meanings fully correspond to the ones presented in the monolingual English dictionaries.

Thus, the analysis of 725 lexical units allows us to state that the frame FINANCIAL ACTIVITY is verbalized in modern English by a great number of linguistic means. In the process of the investigation it has been identified that all the lexical units verbalizing the frame in British and American varieties of modern English refer to the general vocabulary of the English language, but they acquire their own cognitive features functioning in the sphere of education.

The prospects of further research are seen in defining the cognitive and linguistic features of some other frames composing the structure of the concept EDUCATIONAL MANAGEMENT in the modern English language.

References

1. **Барановский А. И.** Образовательный менеджмент: актуальные проблемы становления / А. И. Барановский // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – №1. – С. 25–28.
2. **Воркачев С. Г.** Концепт счастья в русском языковом сознании: опыт лингвокультурологического анализа / С. Г. Воркачев. – Краснодар: КГТУ, 2002. – 142 с.
3. **Глухова Л. О.** Семантична структура лексичної одиниці *educational management* (на матеріалі сучасного англомовного освітнього дискурсу) / Л. О. Глухова // Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація: тези доповідей XIII наукової конференції з міжнародною участю, Харків, 7 лютого 2014 р. – Ч. 1: А–Л. – Х., 2014. – С. 65–66.
4. **Образовательный менеджмент** : учебное пособие для магистратуры по направлению «Педагогика» / Иванов Е. В., Певзнер М. Н., Ветряков П. А. и др.; сост. и общ. ред. Иванова Е. В., Певзнера М. Н. – Великий Новгород, 2010.
5. **Полюжин М. М.** Функціональний і когнітивний аспекти англійського словотворення : монографія / М. М. Полюжин. – Ужгород, 1999. – 240 с.
6. **Попова З. Д.** Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М., 2010. – 314 с.
7. **Селіванова О. О.** Лінгвістична енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2011. – 844 с.
8. **Слышкин Г. Г.** Лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе / Г. Г. Слышкин. – М. : Academia, 2000. – 141 с.
9. **Смолей В. В.** Загальні принципи шкільного менеджменту / В. В. Смолей // Наук. зап. Терноп. нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. – 2010. – Вип. 3. – С. 16–22.
10. **Степанов Ю. С.** Константы : словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.
11. **Филлмор Ч.** Фреймы и семантика понимания / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск XXIII. Когнитивные аспекты языка. – М., 1988. – С. 52–59.
12. **Decker F.** Bildungsmanagement für eine neue Praxis / F. Decker. – München : Lexika Verlag, 1995. – 429 p.
13. **Glukhova L. O.** Frame Structure of the Concept “Educational Management” in the Modern English Language / L.O. Glukhova // Scientific Enquiry in the Contemporary World : Theoretical Basis and Innovative Approach. – Titusville, FL : L&L Publishing, 2012. – P. 150–152.

References

1. Барановский, А. И. “Образовательный менеджмент: актуальные проблемы становления.” *Современные наукоемкие технологии* 1 (2008): 25–28.
2. Воркачев, С. Г. *Концепт счастья в русском языковом сознании: опыт лингвокультурологического анализа*. Краснодар: КГТУ, 2002.
3. Глухова, Л. О. “Семантична структура лексичної одиниці educational management (на матеріалі сучасного англomовного освітнього дискурсу).” *Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація: тези доповідей XIII наукової конференції з міжнародною участю, Харків, 7 лютого 2014 р.* 1 (2014): 65–66.
4. Иванов, Е. В., Певзнер, М. Н. *Образовательный менеджмент: учебное пособие для магистратуры по направлению “Педагогика”*. Великий Новгород, 2010.
5. Полужин, М. М. *Функціональний і когнітивний аспекти англійського словотворення*. Ужгород, 1999.
6. Попова, З. Д., Стернин, И. А. *Когнитивная лингвистика*. Москва, 2010.
7. Селіванова, О. О. *Лінгвістична енциклопедія*. Полтава: Довкілля-К, 2011.
8. Слышкин, Г. Г. *Лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе*. Москва: Academia, 2000.
9. Смолей, В. В. “Загальні принципи шкільного менеджменту.” *Наук. зап. Терноп. нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка* 3 (2010): 16–22.
10. Степанов, Ю. С. *Константы: Словарь русской культуры*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1997.
11. Филлмор, Ч. “Фреймы и семантика понимания. Ч.Филлмор. Новое в зарубежной лингвистике.” *Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка*. 23 (1988): 52–59.
12. Decker, F. *Bildungsmanagement für eine neue Praxis*. München: Lexika Verlag, 1995.
13. Glukhova, L. O. “Frame Structure of the Concept “Educational Management” in the Modern English Language.” *Scientific Enquiry in the Contemporary World: Theoretical Basis and Innovative Approach* (2012): 150–52.

Надійшла до редколегії 02.11.2016

УДК 811.111'27

М. В. Ірчишина**М. В. Ирчишина****M. V. Irchyshyna**

*Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара
Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара
Oles Honchar Dnipropetrovsk National University*

**ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ
ЛІНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТУ «ІТАЛІЯ»
ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ
ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТА «ИТАЛИЯ»
PECULIARITIES OF STRUCTURE
OF LINGUOCULTURAL CONCEPT «ITALY»**

Надано визначення поняття «концепт» та представлено його основні характеристики. Розглянуто особливість концепту як поняття лінгвокультурології. У представленій роботі описано основні теорії структури концепту в сучасній когнітивній науці. На основі аналізу статей найбільш визначних видань словників сучасної англійської мови було встановлено багатшаровість та складну структуру концепту «Італія». У результаті проведеного дослідження було встановлено, що концепт «Італія» є лінгвокультурологічним концептом та включає в себе цілу низку характеристик та асоціацій, що зберігаються у свідомості людей, котрі розмовляють англійською мовою.

У процесі опрацювання представленої тематики було встановлено, що поняття «концепт» з погляду лінгвокультурології включає в себе компоненти, які є важливими та невід'ємними складовими культурної спадщини людства і тому потребують подальшого вивчення. Було встановлено, що концепт «Італія» належить до значимих лінгвокультурних елементів англійської мови та має велику кількість визначень, які складають багатогранність цього концепту. Аналіз теоретичних джерел з вивчення найбільш популярних у сучасній когнітивній науці теорій структури концепту дозволив зробити спробу створити модель структури лінгвокультурного концепту «Італія» за польовим принципом на основі частоти та порядку визначень концепту у словниках сучасної англійської мови. Ядром концепту є найбільш чуттєвий та конкретний елемент визначення – уявлення про територію, близькою периферією – уявлення про устрій та населення, віддаленою периферією – уявлення про культурну та духовну цінність. Отримана структура відповідає також трикомпонентній моделі концепту, що складається із чуттєвого образу, інформаційного змісту та інтерпретаційного поля, яка активно опрацьовується сучасною когнітивною наукою.

Ключові слова: концепт, лінгвокультурологія, структура концепту, частотний аналіз, польовий принцип, ядро концепту, периферія концепту, чуттєвий образ, інформаційний зміст, інтерпретаційне поле.

Представлено определение понятия «концепт» и его основные характеристики. Рассмотрена особенность концепта как понятия лингвокультурологии. В представленной работе описаны основные теории структуры концепта в современной когнитивной науке. На основе анализа статей наиболее значимых изданий словарей современного английского языка была установлена многослойность и сложная структура концепта «Италия». В результате проведенного исследования было установлено, что

концепт «Італія» являється лінгвокультурним концептом і включає в себе цілий ряд характеристик і асоціацій, які зберігаються в свідомості людей, говорячих на англійському мові.

В процесі проработки представленної тематики було встановлено, що поняття «концепт» з точки зору лінгвокультурології включає в себе компоненти, які є важливими і неотъемлемими складовими культурного спадщини людства і тому потребують подальшого вивчення. Було встановлено, що концепт «Італія» відноситься до значимих елементів англійської мови і має велике количество визначень, які складають багатогранність цього концепта. Аналіз теоретических джерел, присвячених вивченню найбільш популярних в сучасній когнітивній науці теорій структури концепта, дозволив зробити спробу створення моделі структури лінгвокультурного концепта «Італія» по полювому принципу на основі частоти і порядку визначень концепта в словниках сучасного англійської мови. Ядром концепта є найбільш чуттєвий і конкретний елемент визначення – представлення про територію, ближню периферією – представлення про устроїстві і населенні, дальню периферією – представлення про культурної і духовної цінності. Отримана структура відповідає також трьохкомпонентній моделі концепта, що складається з чуттєвого образу, інформаційного змісту і інтерпретаційного поля, яка активно проработується сучасною когнітивною наукою.

Ключевые слова: концепт, лінгвокультурологія, структура концепта, частотний аналіз, полювий принцип, ядро концепта, периферія концепта, чуттєвий образ, інформаційний зміст, інтерпретаційне поле.

The article deals with the definitions of the notion “concept” and its main characteristics. The notion “concept” is given consideration to as a linguocultural term. The main theories of concept structure widely spread in current cognitive science are described in the article. On the basis of the analysis of the entries of the most significant editions of contemporary English language dictionaries it has been found out that the concept “Italy” has a complex and a multilayer structure. The results of the research show that the concept “Italy” is a linguocultural concept which includes a whole range of characteristics and associations that persist in English native speakers’ consciousness.

In the process of studying the subject matter given it has been established that the notion “concept” in terms of linguoculturology includes the components which are important and integral constituents of cultural heritage of the mankind and demands further study. It has been stated that the concept “Italy” relates to significant elements of the English language and has a huge variety of definitions, creating versatility of the concept. The analysis of the theoretical sources, devoted to the study of the most popular theories in the current cognitive research, gives the possibility to make an attempt to create the model of the structure of the linguocultural concept “Italy” according to the field-principle and on the basis of frequency and order of definitions of the concept in dictionaries of contemporary English. The nuclear of the concept is the most perceivable and concrete element of the definition – representation of the territory, close periphery – representation of organization and population, remote periphery – representation of cultural and spiritual value. The structure received as a result corresponds to the three-component model of the concept, consisting of the perceivable image, informational content and interpretational field, which is being actively studied by current cognitive science.

Keywords: concept, linguoculturology, concept structure, frequency analysis, field-principle, the nuclear of the concept, periphery of concept, perceivable image, informational content, interpretational field.

Тенденція гуманітарних наук до взаємопроникнення обумовлює необхідність для сучасного мовознавства дедалі більше уваги приділяти розвитку різ-

них напрямів когнітивної лінгвістики, у тому числі й лінгвокультурології, як науки, котра досліджує взаємозв'язок мови та культури. Згідно із твердженням В. А. Маслової, завдання лінгвокультурології полягає у тому, щоб «експліціювати культурну значимість мовленнєвої одиниці на основі співвідношення прототипної ситуації фразеологізму або іншої мовної одиниці, її символічного прочитання із тими «кодами» культури, котрі відомі або можуть бути запропоновані носію мови лінгвістом» [4, с. 10–11]. Погоджуючись із цим, важливим вбачається звернути увагу на можливість проведення лінгвокультурологічного аналізу не лише за принципом «від одиниці мови до одиниці культури», а й від «одиниці культури до одиниці мови», з метою встановлення адекватних мовних засобів, які б виражали ту чи іншу культурну одиницю в дискурсі [8, с. 7].

Як і будь-яка інша наукова дисципліна, лінгвокультурологія має власний категоріальний апарат – систему базових термінів, до яких належить концепт. Незважаючи на актуальність лінгвістичних досліджень, з приводу визначення цієї основної термінологічної одиниці і досі ведуться дискусії. Лінгвістичний енциклопедичний словник визначає його як “явище того самого порядку, що і значення слова, але розглядається в іншій системі зв'язків; значення – в системі мови, поняття – в системі логічних відношень та форм, що досліджуються як у мовознавстві, так і в логіці” [3, с. 383]. У “Філософському енциклопедичному словнику” концепт трактується як одна з логічних форм мислення на протилежність судженню та висновку, які складаються з понять. Проводиться межа між поняттями, якими ми користуємося в повсякденному житті, та поняттями логіки. Зазначається, що у мисленні народу або окремо взятої людини поняття утворюються не шляхом сприйняття та об'єднання притаманних групі предметів однакових ознак, а завдяки тому, що спочатку сприймаються та опрацьовуються поняття суттєвої властивості речей [11, с. 354]. Лінгвокогнітивна концептологія під поняттям «концепт» розуміє визначення одиниці національної когнітивної свідомості, яку створено лінгвістичними засобами для подальшого моделювання та опису національної концептосфери [1, с. 10].

Проблема лінгвокультурного концепту знаходиться у руслі актуальних досліджень, оскільки концептологія дає змогу проаналізувати подібні та відмінні риси у національній картині світу, що є важливим для оптимізації процесу комунікації. Тому **завданням** представленої статті є розгляд лінгвокультурного концепту “Італія” як явища когнітивної лінгвістики та лінгвокогнітивної концептології і як важливого компонента англійської національної концептосфери, що обумовлює актуальність дослідження. Наскільки нам відомо, концепт “Італія” ще не був об'єктом детального дослідження. **Метою** статті є побудова моделі структури концепту «Італія» на матеріалі словників сучасної англійської мови та її демонстрація. **Предмет дослідження** – особливості інтерпретації концепту “Італія”, **об'єкт дослідження** – словникові статті.

Сприйняття світу та навколишніх предметів відбувається у вигляді цілісних образів. Відповідно, більшість концептів, у тому числі лінгвокультурних, виникають у першу чергу на предметно-образній основі, як певний емпіричний образ предмета або явища. Лінгвокультурні концепти виникають у свідомості людини не лише на основі словникових значень слів, але й на основі особистісного та народного культурно-історичного досвіду, і чим багатший цей досвід, тим ширші кордони концепту, тим більше можливостей для виникнення емоційної аури слова, у якій знаходять своє відображення усі сторони концепту. На

думку Ю. С. Степанова, саме ця особливість дає змогу визначити концепт як «згусток культури у свідомості людини; те, у вигляді чого культура входить до її ментального світу» [9, с. 43].

Образна основа концепту, яка формує його ядро як одиниці універсального предметного коду (УПК), має індивідуальний предметно-образний характер, оскільки формується на базі особистісного чуттєвого досвіду людини. Одиниці УПК є вкрай важливими, тому що вони кодують концепти у свідомості людини та забезпечують найпростіший доступ до їх змісту, складаючи найяскравішу та найстійкішу частину концепту – його ядро [7]. Тому логічним є припущення, що визначення концепту «Італія» у монолінгвістичних та тлумачних словниках також сформульовано на основі такого ядра, яке є відомим та найбільш значимим культурним орієнтиром для носіїв англійської мови.

Концепт народжується як образ і після появи у свідомості людини може переміщуватися ступенями абстракції, тобто початковий зміст концепту ускладнюється завдяки знанням, отриманим у результаті інших видів пізнавальної діяльності та аспектів вивчення. Зі зростанням рівня абстрактності концепт поступово перетворюється із чуттєвого образу на ментальний. Відбувається перехід від початкового емпіричного образу до засобу кодування [2]. Аналізуючи варіанти інтерпретації концепту «Італія» в англомовних джерелах, можна помітити певні закономірності у способі «побудування» такого образу та процес переходу від образу до абстрактного.

Один із найбільш популярних та розповсюджених словників **ABBYY Lingvo** надає посилання із найвідоміших словників сучасності – Oxford Dictionary, Oxford American Dictionary та Collins Dictionary. В **Oxford American Dictionary** Італія визначається як *“країна у південній Європі; населення 58,126,200 (станом на 2009 рік); офіційна мова італійська; столиця Рим. Італійська назва Italia”* [14]. **Oxford Dictionary** додає до цього базового визначення історичну довідку з інформацією про історію та основні періоди розвитку упродовж становлення країни.

Словник **Collins Dictionary**, відомий як один із найдавніших словників англійської мови, надає таке визначення імені “Італія”: *“Італія – республіка у південній Європі, що займає півострів у Середземному морі між Тірренським та Адріатичним морями, на захід від якого знаходяться острови Сардинія та Сицилія; уперше об’єднана під владою римлян, проте розрізнена на численні політичні одиниці впродовж Середніх віків; була оголошена об’єднаним королівством у 1861 році; знаходилася під диктатурою Муссоліні (1922–43); стала республікою у 1946; член Євросоюзу. Місцевість гірська, Альпи на півночі та Апенніни уздовж півострова. Офіційна мова – італійська. Релігія: переважно римсько-католики. Валюта: євро. Столиця: Рим. Населення: 61 482 297 (за оцінками 2013 року). Площа: 301 247 км² (116 312 миль²). Італійська назва: Italia”* [13].

Kernerdictionary визначає назву цієї країни таким чином: *“Італія – республіка у південній Європі, що включає у свій склад півострів півдня Альп, Сицилію, Сардинію, Ельбу та інші менші острови: королівство 1870–1946. 56,735,130; 116,294 миль² (301,200 км²). Столиця: Рим. Італійською, Italia”* [17]. Визначення у **Cambridge Advanced Learner’s Dictionary & Thesaurus** відрізняється лаконічністю: *“країна у південній Європі”* [12].

Особливе культурно-орієнтоване визначення надає Італії **Longman Dictionary of Contemporary English**: *“Країна у південній Європі, оточена із трьох сторін Середземним морем. Італія є членом Євросоюзу. Населення: 57,998,353 (2003).*

Столиця: Рим. У давні часи Італія була колыскою римської цивілізації, яка мала величезний вплив на способи життя та мислення людей у Європі. Ренесанс почався в Італії у 14 сторіччі. Італія має багато гарних картин, скульптур та будівель” [15].

У словнику **Merriam Webster Dictionary** для слова “Italy” надається відразу два визначення: “1) півострів довжиною 760 миль (1223 кілометри), південна Європа, видається у Середземне море між Адріатичним та Тірренським морями; 2) країна, що складається із півострова Італії, Сицилії, Сардинії та численних інших островів; від 1946 республіка, колишнє королівство * Рим площа 116,313 кв. миль (302,251 кв.км), населення 57,844,017” [16].

Детальне подвійне визначення бачимо і у словнику **American Heritage**: “1) Півострів у південній Європі, що видається у Середземне море між Тірренським та Адріатичним морями. 2) Країна у південній Європі, що складається із півострова Італії, Сардинії, Сицилії, та декількох невеликих островів. Була заснована в античності італійськими племенами, етрусками, та грецькими колонізаторами, проте від четвертого століття нашої ери потрапила під вплив Риму, результатом чого стало формування основи Римської імперії...” [18].

Аналіз частоти використання певних слів для формулювання дефініції поняття “Italy” дає змогу зробити висновок, що існує декілька основних метонімічних асоціацій, які утворюють цей багатозаровий концепт:

- 1) територія;
- 2) адміністративна одиниця на політичній карті світу;
- 3) політичний устрій;
- 4) населення;
- 5) участь у міжнародній діяльності;
- 6) історичне значення;
- 7) носій мови;
- 8) релігійний центр;
- 9) культурна цінність.

Порядок, якому надається перевага у процесі тлумачення поняття у тлумачному словникові, створює логічний ланцюжок, в якому простежується рух до свідомості та напрям мислення від загально-об’єктивного до конкретно-суб’єктивного у процесі сприйняття дефініції. Проте варто зазначити, що на сьогоднішній день не існує чіткої одностайної думки щодо структури концепту. З. Д. Попова й І. А. Стернін використовують образ хмари. Концепт народжується як одиниця універсального предметного коду та залишається його ядром, яке поступово вкривається шарами концептуальних ознак, що збільшує об’єм концепту та насичує його зміст. Через активну динамічну роль у процесі мислення концептуальні ознаки взаємодоповнюються, зливаються та роз’єднуються, залишаючи кордони нечіткими та розмитими. Концепт постійно функціонує та актуалізується у своїх складових та аспектах, поєднується з іншими концептами та відштовхується від них [10, с.51].

І. А. Стернін пропонує також модель плода, у якому базовий чуттєвий образ є ядром-кісточкою. Певний базовий чуттєвий образ є одиницею універсального предметного коду, що кодує той чи той концепт для мисленнєвих операцій та формує базовий шар, котрий, у свою чергу, є основним компонентом концепту. Якщо концепт репрезентує конкретні відчуття та уявлення, базовий шар може вичерпно передавати зміст концепту. У складніших концептах допоміжні когнітивні ознаки нашаровуються на базовий образ та формують «м’яку» оболонку.

Таких ознак може бути багато, і вони можуть створювати автономні когнітивні пласти та нашаровуватися від більш конкретного до більш абстрактного. Ці когнітивні пласти формуються концептуальними ознаками. Сукупність базового шару та додаткових когнітивних ознак та пластів складають об'єм концепту та визначають його структуру [10, с. 58–59].

У роботі З. Д. Попової та І. А. Стерніна «Очерки по когнитивной лингвистике» представлено польову структуру концепту [10, с. 51]. Згідно із цією моделлю значення слова можна припустити, що багатокомпонентну та багатошарову структуру концепту можна виявити шляхом аналізу мовних засобів її репрезентації. До ядра такої моделі належать шари із найбільшою чуттєво-наочною конкретністю, найяскравіші образи, а більш абстрактні шари складатимуть периферію. Периферійний статус тієї чи іншої концептуальної ознаки не свідчить про її малозначимість або неважливість у полі концепту, а лише вказує на ступінь її віддаленості від ядра за принципом наочності образного уявлення.

Подібної точки зору дотримується і В. І. Карасик, називаючи такий зв'язок між пластами концепту внутрішньою організацією за принципом поля, котра включає в себе інтерпретаційне поле, інформаційний зміст та чуттєвий образ [1, с. 9]. Принципу трикомпонентної структури концепту надає перевагу і А. М. Приходько, називаючи їх понятійною, перцептивно-образною та валоративною (ціннісною) складовими [3, с. 21].

Отже, в результаті аналізу багатьох варіантів інтерпретації концепту «Італія» у словникових статтях найвизначніших видань згідно із такими принципами структура концепту «Італія» буде мати такий вигляд: чуттєвий образ (ядро) – уявлення про певну територію як географічну та адміністративну одиницю, інформаційний зміст (близька периферія) – політичний устрій, населення, міжнародна діяльність, історичне значення; інтерпретаційне поле (віддалена периферія) – уявлення про мову, релігійні вірування та культурну спадщину.

Таким чином, у ході дослідження на матеріалі сучасних англomовних словників було виявлено, що концепт «Італія» є багатокомпонентним явищем лінгвокультурної концептології, яке має не лише інформативний зміст, а й вибудовує певну картину світобачення носіїв англійської мови за допомогою варіювання частоти та важливості тих чи інших ознак у словникових статтях, тому потребує подальшого вивчення у рамках когнітивної лінгвістики, що є перспективою подальшого дослідження.

Бібліографічні посилання

1. **Антология концептов** / под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. Том 1. Волгоград : Парадигма, 2005. – 352 с.
2. **Болдырев Н. Н.** Когнитивная семантика : курс лекций по английской филологии / Н. Н. Болдырев. – Тамбов : ТГУ, 2001. – 123 с.
3. **Лингвистический энциклопедический словарь** / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 683 с.
4. **Маслова В. А.** Введение в лингвокультурологию / В. А. Маслова. – М. : Наследие, 1997. – 208 с.
5. **Попова З. Д.** Очерки по когнитивной лингвистике / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2001. – 191 с.
6. **Приходько А. Н.** Концепты и концептосистемы / А. Н. Приходько. – Днепропетровск : Белая Е. А., 2013. – 307 с.
7. **Рудакова А. В.** Когнитология и когнитивная лингвистика. – 2-е изд., испр. – Воронеж [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zavantag.com/docs/427/index-2015897.html?page=2>.

8. **Слышкин Г. Г.** От текста к символу. Лингвистические концепты прецедентных текстов в слушании или дискурсе / Г. Г. Слышкин. – М. : Академия, 2000. – 125 с.
9. **Степанов Ю. С.** Константы : словарь русской культуры – М. : Академический проект, 2001 – 990 с.
10. **Стернин И. А.** Методика исследования структуры концепта / И. А. Стернин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики : научное издание. – Воронеж : Воронежский гос. ун-т, 2001. – С. 58–65.
11. **Философский энциклопедический словарь** / гл. ред. : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
12. **Cambridge Dictionary** [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/italy?q=Italy>
13. **Collins Dictionary** [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/Italy>
14. **English Oxford Living Dictionaries** [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://en.oxforddictionaries.com/definition/italy>
15. **Longman Dictionary of Contemporary English Online** [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ldoceonline.com/dictionary/italy>
16. **Merriam Webster** [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.merriam-webster.com/dictionary/Italy>
17. **Random House Kernerman Webster's College Dictionary** [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.kdictionaries-online.com/DictionaryPage.aspx?App>
18. **The American Heritage** [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.yourdictionary.com/italy#americanheritage>

Бібліографічні посилання

1. *Антология концептов*. Ed. В. И. Карасик., Стернин, И. А. Vol. 1. Волгоград: Парадигма, 2005. Print.
2. Болдырев, Н. Н. *Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии*. Тамбов: ТГУ, 2001. Print.
3. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Ярцева, В. Н., ed. М. : Сов. энциклопедия, 1997. Print.
4. Маслова, В. А. *Введение в лингвокультурологию*. М. : Наследие, 1997. Print.
5. Попова, З. Д., and Стернин И. А. *Очерки по когнитивной лингвистике*. Воронеж: «Истоки», 2001. Print.
6. Приходько, А. Н. *Концепты и концептосистемы*. Днепропетровск: Беляя Е. А., 2013. Print.
7. Рудакова, А. В. *Когнитология и когнитивная лингвистика*. 2nd ed. Воронеж: Web. <<http://zavantag.com/docs/427/index-2015897.html?page=2>>.
8. Слышкин, Г. Г. *От текста к символу. Лингвистические концепты прецедентных текстов в слушании или дискурсе*. М. : Академия, 2000. Print.
9. Степанов, Ю. С. *Константы: Словарь русской культуры*. М. : Академический проект, 2001. Print.
10. Стернин, И. А. *Методика исследования структуры концепта*. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2001. Print. Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Научное издание.
11. *Философский энциклопедический словарь*. Ильичев, Л. Ф., Федосеев П. Н., Ковалев С. М., and Панов В. Г., eds. М. : Сов. Энциклопедия, 1983. Print.
12. *Cambridge Dictionary*. Web. <<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/italy?q=Italy>>.
13. *Collins Dictionary*. Web. <<http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/Italy>>.
14. *English Oxford Living Dictionaries*. Web. <<https://en.oxforddictionaries.com/definition/italy>>.
15. *Longman Dictionary of Contemporary English Online*. Web. <<http://www.ldoceonline.com/dictionary/italy>>.
16. *Merriam Webster*. Web. <<http://www.merriam-webster.com/dictionary/Italy>>.
17. *Random House Kernerman Webster's College Dictionary*. Web. <<http://www.kdictionaries-online.com/DictionaryPage.aspx?App>>.
18. *The American Heritage*. Web. <<http://www.yourdictionary.com/italy#americanheritage>>.

Надійшла до редколегії 04.11.2016

УДК 811.111'373.43

О. О. Konopelkina, I. H. Bezrodnykh

О. О. Конопелькіна, І. Г. Безродних

Е. А. Конопелькина, И. Г. Безродных

Oles Honchar Dnipropetrovsk National University

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара

**POLITICAL METAPHOR AS THE CONSTITUENT OF THE POLITICAL
DISCOURSE OF GREAT BRITAIN, THE USA AND UKRAINE
ПОЛІТИЧНА МЕТАФОРА ЯК СКЛАДОВА ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ
ВЕЛИКОБРИТАНІЇ, США ТА УКРАЇНИ
ПОЛИТИЧЕСКАЯ МЕТАФОРА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ
ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ВЕЛИКОБРИТАНИИ,
США И УКРАИНЫ**

Розглянуто особливості використання метафор, пов'язаних з концептосферою війни, в сучасному англomовному та українomовному політичному дискурсі. Завданням статті є аналіз метафори як мовного засобу впливу з метою формування в реципієнта та у суспільства в цілому позитивної або негативної думки про те чи інше політичне явище, політичну партію, політичну програму та ін. Актуальність статті зумовлена загостренням розвитку подій на світовій політичній арені, що сприяє активізації демагогічних та пропагандистських риторів, зокрема, й в у мейнстримному американському, британському та українському політичному дискурсі.

Ключові слова: політичний дискурс, політична метафора, концептосфера війни, пропагандистська риторика.

Рассмотрены особенности использования метафор, связанных с концептосферой войны, в современном англоязычном и украиноязычном политическом дискурсе. Основным заданием статьи является анализ метафоры как языкового способа влияния с целью формирования у реципиента и общества позитивного или негативного мнения о том или ином политическом явлении, политической партии, политической программе. Актуальность статьи обусловлена обострением развития событий на мировой политической арене, что способствует активизации демагогических и пропагандистских риториков, в особенности в мейнстримном американском, украинском и британском политическом дискурсе.

Ключевые слова: политический дискурс, политическая метафора, концептосфера войны, пропагандистская риторика.

The usage peculiarities of the metaphors connected with the sphere of "war" concepts in contemporary English-language and Ukrainian-language political discourse have been studied. The task to the article has been to analyse metaphor as linguistic influence means, the aim of which is to form in the recipient and in communities on the whole positive or negative attitude towards some or other political phenomenon, political party, political program, etc. Topicality of the article is predetermined by sequence of events intensification on the world public arena leading to demagogic and propagandist rhetoricians' activation including the mainstream American, British and Ukrainian political discourse.

Keywords: political discourse, political metaphor, sphere of "war" concepts, propagandist discourse.

Recently the political discourse manipulation potential has been the focus of scientific interest of wide range of scholars – linguists, psycholinguists, political sociologists, journalists, etc. The article under consideration deals with the analysis of metaphors' usage peculiarities within the political discourse of Great Britain, the USA and Ukraine. The topicality of the problem is obvious in relation to sequence of events intensification on the public arena leading, in its turn, to demagogic and propagandist rhetoricians' activation in the mainstream American, British and Ukrainian political discourse.

Political activity has always played a prominent role in the life of society. Political position or situation in the country tends to determine its place on the international arena, its relations with other states.

The basic criterion of political discourse is the power struggle, as any politician seeks to get public approval of their principles from the widest range of compatriots, foreign politicians and influential international organizations. To affirm the truth of their philosophy and actions the politicians have to substantiate the others, to be persuasive [3, p. 14].

The methods of political influence, political manipulation in mass media include: publication of statistical information dealing with activity of various subjects of political activity (politicians, political parties, state organizations, etc.); "tendentious" demonstration of political subject's actions, consequences of such activity or realities, connected with this activity in a certain way, with no verbal comments; presentation of the point of view on various problems, etc. Still, it goes without saying, that it is metaphor within political discourse that is believed to be one of essential and bright elements of the system of speech influence technologies [1, p. 12].

The political metaphor theory was developed on the basis of two leading branches of contemporary linguistics – metaphorology and political linguistics. Close encounter of these two branches took place due to both rapid development of the researches devoted to political communication and rethink of the concept of metaphor, reinterpretation of its role in organization of mental processes and linguistic view of social relations. Contemporary science has been developing the concept of political metaphor as the instrument of political processes' realization, formation and estimation, the means of influence on social consciousness. Within politics metaphor is the basic "supplier" of alternatives of problem situations' solutions. It is the political metaphor that seems to propose enormous variety of possible ways out of the crisis, which are later to be considered by the politicians while making decisions [1, p. 12].

Grounding on the analysis of different scholars' views of the metaphor and on the basis of specific study of this linguistic phenomenon within the contemporary political communication tentative definition of political metaphor's functional role has been set forth. Thus, political metaphor is a metaphor as a linguistic influence means, the aim of which is to form in the recipient (usually in communities on the whole) positive or negative attitude towards some or other political phenomenon (policy, political party, political program, political event, etc.) [2, p. 98].

In the language of political figures metaphor lies on the border of individual and public. It is explained by the fact that here one finds original connection, on the one hand, of political, economic vocabulary and terminology, on the other, of expressive and evaluative vocabulary of texts, aimed at wide audience of recipients. The language of politics functions in various spheres, and it gives grounds for outlining its peculiarities as of the language of science (metaphor as the means of primary nomination of the brand

new objects) and as of the language of social and political journalism (metaphor as the means of secondary nomination and carrier of expressivity and evaluation). Obviously, in political sphere a number of language units execute the functions of expressivity demonstrators, fulfill the task of influence, as the secondary nomination in journalistic text on political topics is of utmost importance.

Thus, in the scheme of any metaphorical image formation which deals with the sphere of politics, a human plays the role of target (or object, event, phenomenon, etc.). The source of political metaphor, as it may be concluded from the material under examination, can be any lexico-semantic sphere (human, their activity, nature, etc.) [2, p. 100].

Within political discourse metaphors are of rather specific character, as they concern social and political life and act as actual factors of discourse formation in the political sphere.

Political metaphor within political discourse is closely connected with the definite type of political thinking and thus with political preferences of society. Metaphors used in the speech of politics are not simply "rhetorical decorations", they may be said to reflect definite way of political events' perception, and this way influences the nature of corresponding decisions and actions, political dialoging manner.

Every metaphor has its own composite nature, as it is the "play" of figurative and direct senses, subject-matter and image. Therefore semantic classification differentiates metaphors according to various criteria, depending on comparison criterion.

One of the most productive sphere of concepts in relation to political metaphors' creation still remains the sphere of "war" concepts. Political metaphor within political discourse is closely related to the type of political thinking and thus to the political preferences of the society. Interpretation of political activity in terms of "war" metaphor (policy as conduct of military operations, political success as defeat of enemy, political program as weapon, opposition of parties as soldiery collisions, situation in Ukraine as hard-line, etc.) results in the conflict nature of public policy. Similar interpretation in metaphorical terms – reference to the militaristic line of thoughts – is illustrative of this category's negative evaluation in public consciousness. Some examples of such metaphorical interpretation appear to prove it:

At the barrel of a gun

President Obama uses the war metaphors in order to emphasize the seriousness of the political conflict and ensure the audience in what he is saying:

*"And we call upon others to join us on the right side of history – for while small gains can be won **at the barrel of a gun**, they will ultimately be turned back if enough voices support the freedom of nations and peoples to make their own decisions" [8].*

Get a barrel

Ukrainian ex-PM, Mr. Yatseniuk used the following metaphor to represent the aggressor as an enemy:

*"The PM emphasized that this government was ready for an open dialogue. "We extended our hand to Russia, but instead we **got a barrel**"[7].*

Russian military boots

In this case **the boots** denote the meaning of an entire army, to make the speech more dramatic:

"Twenty years ago, Ukraine abandoned nuclear weapon. We possessed the third-biggest arsenal in the world. As we relinquished our nuclear power arsenal in Budapest, Ukraine got guarantees of territorial integrity and sovereignty. And Russia was a co-

signer and co-contributor of this memorandum. Instead of security guarantees in 20 years, we received **Russian military boots on Ukrainian soil**" [7].

David Cameron, also constantly uses war metaphors speaking about Ukraine-Russia conflict.

"Russia appears to be trying to force Ukraine to abandon its democratic choices at the barrel of a gun," Cameron told parliament, warning Moscow its relationship with the rest of the world would be "radically different" in future if it continued with its current policy on Ukraine" [7].

To be born out of revolution – the following phrase is used metaphorically in the meaning to appear:

*"We were **born out of revolution** against an empire. We were founded upon the ideal that all are created equal, and we have shed blood and struggled for centuries to give meaning to those words – within our borders, and around the world "*[4].

The flames of division – the concept of flame is used in the indirect meaning to express sudden and unpleasant situation:

*"I know there are many – Muslim and non-Muslim – who question whether we can forge this new beginning. Some are eager to stoke **the flames of division**, and to stand in the way of progress"* [5].

Ukrainian ex PM, on the other hand uses metaphors to show the position of Ukraine as a victim country, which is struggling to protect itself from the aggressor:

To be armed to teeth – the phrase means that PM shows that the country which has troops and is properly armed, is considered to be dangerous :

*"A few months ago, the Russian Federation annexed Crimea. One country, which is the UN member and a P5 member, one country which is **armed to the teeth**, just decided to grab the land of an independent Ukraine. And let me commend the efforts of UN member states that overwhelmingly supported the resolution that supports Ukraine's territorial integrity and condemns an illegal annexation of Crimea by the Russian Federation"* [7].

Stick to your guns

The terms guns usually refers to handguns, not rifles. Handguns have been used for centuries in warfare, police work and personal protection. The word gun originally meant a device used in warfare in the Middle Ages to throw rocks or other projectiles, the phrase *stick to your guns* means that one must not back down from a fight. This idea was derived from the notion of a soldier continuing to stand and fight when a battle seems to be lost.

*"When Barack Obama tried to pass a new health care bill, he had many opponents that tried to weaken the bill. However, he **stuck to his guns** and got most of the bill passed the way he wanted it"* [12].

Smoking gun

When a gun is fired, a small amount of smoke is released from the barrel after the gunpowder in the bullet explodes. A smoking gun indicates that the gun has just been fired. Metaphorically, a smoking gun refers to evidence that something has just happened.

*"After Barack Obama was elected president, many critics claimed that he was not a U.S. citizen and spent years searching for the **smoking gun**, a birth certificate from Kenya, but it was never found"* [11].

Trigger a recession

The term trigger can also be used to indicate the beginning of the end of something.

*"Some experts believe that the recession of 2014 was **triggered** by the Wall Street bank failures"* [10].

Big shot

A discharge from a large gun or cannon may be called a big shot. Metaphorically, a very important person in an organization may also be referred to as a big shot.

"Legal big shot who's back among the NY school kids. The White House lawyer who took on Microsoft is now New York schools chief – helped by Gates's millions" [98].

Straight shooter

Someone who is very accurate at shooting a gun is called a straight shooter. Metaphorically, a person who is always honest and does not make up stories or fabrications is also sometimes called a straight shooter.

*"John McCain has been known for years as **a straight shooter** since he always stuck to his principles and told the truth in Congress"* [9].

Having analysed the public speeches of some prominent political figures of Ukraine, England and the USA it is possible to come to the conclusion about the extensive use of metaphors from different spheres of concepts. But the sphere of war and military battles still remains one of the major sources of political metaphor. It is predetermined by the fact, that the war language is clear to any constituency and does not have either age or national and racial qualifying requirements. Unfortunately, the war language is understood by everyone, thus the speech of politicians and officials of any levels is likely to include the war motifs forever.

References

1. **Андрейченко О. І.** Метафора театру в сучасному політичному дискурсі: когнітивний аспект / О. І. Андрейченко // Вісник Дніпропетровського нац. ун-ту ім. О. Гончара. Серія Мовознавство. 2011. – Вип. 17, Т. 1. – С. 9–14.
2. **Арутюнова Н. Д.** Метафора и дискурс. Вступительная статья / Н. Д. Арутюнова // Теория метафоры. – М. : Прогресс, 1990. – С. 190.
3. **Баранник Д. Х.** Актуальні проблеми дослідження мови масової інформації / Д. Х. Баранник // Мовознавство. – Дніпропетровськ : ДНУ, 1983. – С. 13–17.
4. **Transcript of Obama's 2016 State of the Union Address** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://hollywoodlife.com/2016/01/12/state-of-the-union-transcript-address-final-president-obama/>
5. **Transcript of Obama's Syria speech** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://articles.chicagotribune.com/2013-09-10/news/chi-transcript-of-obama-syria-speech-20130910_1_chemical-weapons-sarin-gas-assad
6. **Transcript: Discussion with Ukrainian Prime Minister** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dev1.atlanticcouncil.org/news/transcripts?start=100>
7. **Ukrainian prime minister addresses General Assembly**, says Ukraine 'knows what terrorism means' [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.praguepost.com/world-news/41744-full-text-arseniy-yatsenyuk-s-speech-at-united-nations>
8. **Remarks by President Obama in Address to the United Nations General Assembly** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2014/09/24/remarks-president-obama-address-united-nations-general-assembly>
9. **Dionne E.** Obama a lame duck – but hear him roar / Е. Dionne [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.sfgate.com/opinion/article/The-lame-duck-that-roared-5972351.php>
10. **Ukraine: humanitarian disaster as fighting continues** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://euobserver.com/foreign/128549>
11. **Tomasky M.** Swing and a miss / М. Tomasky [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://calgaryherald.com/news/politics/>

in-first-day-as-wildrose-leader-jean-fires-candidate-over-brown-people-comment

12. **Political grandstanding in Ray Rice case** [Електронний ресурс]. – Режим досту-

пу : <http://www.washingtontimes.com/news/2014/sep/11/editorial-grandstanding-over-a-foul/>

References

1. Андрейченко, О. І. *Метафора театру в сучасному політичному дискурсі: когнітивний аспект*. 17th ed. Vol. 1. Дніпропетровськ: Вид-во ДНУ, 2011. Print. Мовознавство.
2. Арутюнова, Н. Д. *Метафора и дискурс. Вступительная статья*. М.: Прогресс, 1990. Print. Теория метафоры.
3. Баранник, Д. Х. *Актуальні проблеми дослідження мови масової інформації*. Дніпропетровськ: ДНУ, 1983. Print. Мовознавство.
4. "Transcript of Obama's 2016 State of the Union Address." Web. <<http://hollywood-life.com/2016/01/12/state-of-the-union-transcript-address-final-president-obama/>>.
5. "Transcript of Obama's Syria speech." Web. <http://articles.chicagotribune.com/2013-09-10/news/chi-transcript-of-obama-syria-speech-20130910_1_chemical-weapons-sarin-gas-assad>.
6. "Transcript: Discussion with Ukrainian Prime Minister." Web. <<http://dev1.atlanticcouncil.org/news/transcripts?start=100>>.
7. "Ukrainian prime minister addresses General Assembly, says Ukraine 'knows what terrorism means'." Web. <<http://www.praguepost.com/world-news/41744-full-text-arseniy-yatsenyuk-s-speech-at-united-nations>>.
8. "Remarks by President Obama in Address to the United Nations General Assembly." Web. <<https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2014/09/24/remarks-president-obama-address-united-nations-general-assembly>>.
9. Dionne, E. "Obama a lame duck – but hear him roar." Web. <<http://www.sfgate.com/opinion/article/The-lame-duck-that-roared-5972351.php>>.
10. "Ukraine: humanitarian disaster as fighting continues." Web. <<https://euobserver.com/foreign/128549>>.
11. Tomasky, M. "Swing and a miss." Web. <<http://calgaryherald.com/news/politics/in-first-day-as-wildrose-leader-jean-fires-candidate-over-brown-people-comment>>.
12. "Political grandstanding in Ray Rice case." Web. <<http://www.washingtontimes.com/news/2014/sep/11/editorial-grandstanding-over-a-foul/>>.

Надійшла до редколегії 05.11.2016

УДК. 811.11

O. L. Kriachunenko

О. Л. Крячуненко

Е. Л. Крячуненко

*Oles Honchar Dnipropetrovsk National University**Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара**Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара*

**VERBALIZATION OF THE CONCEPT «UKRAINE»
IN ENGLISH MASS MEDIA. THE ROLE OF STEREOTYPES
ВЕРБАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУ «УКРАЇНА» В АНГЛІЙСЬКИХ ЗАСОБАХ
МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ. РОЛЬ СТЕРЕОТИПІВ
ВЕРБАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТА «УКРАИНА» В АНГЛИЙСКИХ
СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ. РОЛЬ СТЕРЕОТИПОВ**

Розглянуто роль стереотипів та їх вплив на формування концепту «Україна» в англійських засобах масової інформації. Проведено загальне дослідження мовних способів та засобів вербалізації концепту «Україна». Спроба виявити специфіку ментального об'єкта, який стоїть за ім'ям Україна, за допомогою засобів масової інформації. Показано сприйняття невідомих понять аудиторією крізь призму стереотипності. Матеріалом дослідження взято популярні англійські видання: «The Journal», «The Daily Telegraph», «The Sun». Встановлено механізми впливу засобів масової інформації на свідомість та формування шаблонного мислення у суспільстві, що відображено у мовному просторі.

Ключові слова: концепт, стереотип, фрейм, лексична одиниця, мислення, засоби масової інформації.

Рассмотрена роль стереотипов и их влияние на формирование концепта «Украина» в английских средствах массовой информации. Проведено общее исследование языковых способов и средств вербализации концепта «Украина». Попытка выявить специфику ментального объекта, стоящего за именем Украина, с помощью средств массовой информации. Показано восприятие неизвестных понятий аудиторией сквозь призму стереотипности. Материалом исследования взяты популярные английские издания: «The Journal», «The Daily Telegraph», «The Sun». Установлены механизмы влияния средств массовой информации на сознание и формирование шаблонного мышления в обществе, что отражено в языковом пространстве.

Ключевые слова: концепт, стереотип, фрейм, лексическая единица, мышление, средства массовой информации.

The role of stereotypes and their influence on the formation of the concept «Ukraine» in the British media is discussed. A general study of language methods and means of verbalization of the concept of «Ukraine» is considered. There is an attempt to identify the peculiarities of the mental object behind the name of Ukraine with the help of the media. The perception of the unknown concepts by audience is shown through the prism of stereotypes. The research is based on popular English printing materials: «The Journal», «The Daily Telegraph», «The Sun». The mechanisms of mass media influence on consciousness and the formation of the pattern way of thinking in society and their reflection in the language space are defined.

Keywords: concept, stereotype, frame, lexical unit, mentality, mass media.

Nowadays there is a large number of studies which are devoted to the research of mass media effects, persuasion and suggestion techniques in this sphere are being developed rapidly. It is obvious that the purposeful mass-media influence on mass consciousness is capable to alter public opinion, representations, knowledge, valuable orientations and to fill consciousness of target audience with a new cognitive sense. The target audience is the determining factor. Different social layers read different newspapers. As an example, an old English media joke is given from June 8, 2007 BBC news: «Prime Minister **Jim Hacker**: Do not tell me about the press. I know exactly who read the papers: The Daily Mirror is read by people who think they run the country, the Guardian is read by people who think they ought to run the country, The Times is read by people who actually do run the country, The Daily Mail is read by wives of those who run the country, The Financial Times is read by people who own the country, The Morning Star is read by people, who think the country ought to be run by another country and The Daily Telegraph is by people who think it is.

Sir Humphey: Prime Minister, what about people who read The Sun?

P.M.: *Sun readers do not care who runs the country...».*

While broadcasting some knowledge of the social realm, mass – media process the submitted information in a special way, purposefully forming both emotional and behavioral stereotypes and target audience's orientations. Within the linguistic analysis of mass media one of the basic problems is the research of key elements of notions' and events' perception and interpretation which cause images realization produced through mass media.

It is known, a lot of scientists who deal with cognitive linguistics give various definitions to the term of “concept” .investigating it from different aspects such as: linguocultural, cultural, linguistic, linguocognitive. The term concept appeared in the article «The concept and the word» written by S.O. Askoldov in 1926. The author defined it as «the mental formation which could change a plenty of indefinite items belonging to one and the same type in the process of thinking»[1, c. 279]. Y. S. Stepanov considers the term concept as «the clumps of national and cultural meanings, «cultural cells» through which it is possible to identify peculiarities of the worldview of the people, and to present a conceptual and a national picture of the world» [30]. The definition given by Y. S. Stepanov confirms the assumption that the concept is the process of movement of thought in the word, which determines its development, functioning in communication. The result of the mental activity of man is understanding, «grasping» the meaning of the word.

In this article we stick to the linguocultural and linguistic aspects and consider them to be the keys for achieving the aim of the research. The mentioned aspects help us to define the peculiarities of verbalization of the concept UKRAINE and the influence of typical stereotypes on its formation through English press.

So until 1991 the view of the average Englishman about Ukraine was very limited. The concept of Ukraine was perceived through the prism of state called the Soviet Union. The Declaration of independence and the recognition by most States of the new country, Ukraine, was highlighted in the British media, but this fact did not affect the level of mental perception of the average English citizen. For the first time the concept of Ukraine sounded at the winter Olympic games in Lillehammer (Norway, 1994), where the Ukrainian athlete Oksana Baiul from the city Dnepropetrovsk, won Olympic gold in figure skating. Even the ceremony had to be delayed, due to the fact that the

organizers were unable to find the national anthem of Ukraine in their audio phonotech (the anthem was uploaded from the phone of a private person). This fact was described in the sports column of the British "The Sun". Surprisingly, the majority of British Boxing fans have been familiar with the concept of Ukraine, associating it with the name of famous boxers Klitschko. Also, thanks to the media coverage of the Eurovision song contest in Turkey (2004), where the Ukrainian Ruslana Lyzhychko won first place, a little note was placed about the singer from Ukraine in the same "The Sun". But the "orange revolution" of 2004 and the change of political course forced the media all around the world to describe events taking place in Ukraine at that time. All these facts could not be reflected in the linguistic space of periodicals in Britain and in the minds of ordinary people in Britain.

The researching the most popular British press: **"The Journal"**, **"The Daily Telegraph"**, **"The Sun"** shows that concept Ukraine is linked with the definite state in public consciousness. It is represented as the following:

1. The former republic of the former Soviet Union.
2. The developing country in the heart of Europe.
3. It still assimilates with Russia.
4. As a state suffers from a chronicle corruption.
5. As a territory which contains the best fertile soils in Europe.
6. As a pawn in geopolitical wars of superpower states.
7. As a state which suffers from Russian invasion.
8. As a country with an unstable political and weak economical courses.

From the linguistic aspect the frame analysis method is used in order to have more definite and precise look into the concept Ukraine. A frame is defined by Ch. Fillmore as a system of interconnected and interdependent: if one of the concepts of this structure is included in the text or speech, then the rest are automatically available too [5, c. 165]. It is known that the frame consists of slots that are filled with information about the particular situation.

Concept Frame Slots

Ukraine State Kyiv, Lviv, Odessa

Ukraine Territory Crimea, Donbass

Thus, it is obvious the concept UKRAINE is determined by frames: *state, territory* and slots: *Kyiv, Lviv, Odessa, Crimea, Donbass*.

As our research is based on mass media material we cannot take into account the role of stereotypes in the formation of the concept UKRAINE. The way of thinking of many people is stereotyped. And the media is considered to be a «plant» for the production of stereotypes. In cognitive linguistics the term «stereotype» refers to externally – semantic side of the language and culture, and is perceived as a mental stereotype. E. Lippmann, who introduced the concept of «stereotype» in linguistics, explained it as a schematic "one-way image in the head of a man", about any phenomenon, thing, person – one's own opinion about things that have been learned from the environment or society before the cognition of the object itself. V. A. Maslova in her work defines a stereotype as a fragment of conceptual pictures of the world, mental images, as a stable cultural and national understanding of the subject, phenomenon or situation, reflected in the language [2001. – 208 c]. From this it follows that under the stereotype we understand the type of social, psychological or physical behavior of a man who performs the planned action in a particular situation. In the article we deal with ethno – cultural stereotypes. They are divided into two types auto-stereotypes reflecting what

people think about your own people, and heterostereotypes, relating to other people. Heterostereotypes are formed by mass-media effect in our case can not reflect right perception of the concept UKRAINE due to political bias. Heterostereotypes are a set of value judgments that are brought about other peoples representatives of a definite ethnic community. Heterostereotypes can be both positive and negative, depending on the historical experience of these peoples.

Factors influencing the formation of heterostereotypes:

1. The image of the state, political relations between states.
2. The image of the leading politicians.
3. The image of the citizens.
4. The level of education and intellectual development.
5. The primary experience of communication, interaction with any group.
6. The conditions and features of human socialization.

We stick to the first two points in this work because they are dominated in British periodics. For example, heterostereotypes are expressed by such contrasting lexical units: as: rebel, occupation, pro – Russian, conflict, poor, corruption, oligarch, illegibility. but on the other hand: struggle, renovation, reform, new course, dignity, high standards. For comparison, the same English media represent the concept America through heterostereotypes determined by the following lexical units: freedom, wellness, blossom of the law, tolerance, and individuality (be yourself), fast food. It becomes obvious, the fact that stereotypes are «working».

In our work we tried to give general view of the concept UKRAINE and the influence of stereotypes on its formation from the point of view of cognitive linguistics. The concept is quite new and needs more deep and detailed research.

References

1. **Маслова В. А.** Лингвокультурология. учебн. пособие / В. А. Маслова. – М. : Academia, 2001. – 208 с.
2. **Арутюнова Н. Д.** Введение / Н. Д. Арутюнова // Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке. – М. : Индрик, 1999. – С. 3–10.
3. **Степанов Ю. С.** Концепты: Тонкая плёнка цивилизации / Ю. С. Степанов. – М. : Языки славянских культур, 2007. – 208 с.
4. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [MainBritishNewspapers.http://tropes.org/pmwiki/pmwiki.phpUsefulNotes/BritishNewspapers](http://MainBritishNewspapers.tropes.org/pmwiki/pmwiki.phpUsefulNotes/BritishNewspapers).
5. **Крячуненко Е. Л.** Вербализация концепта «Украина» в английских средствах массовой информации / Е. Л. Крячуненко // Матеріали VI Всеукраїнської конференції. – Дніпро, 2016. – С. 99–101.

References

1. Арутюнова, Н. Д. *Введение*. М. : Индрик, 1999. Print. Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке.
2. Крячуненко, Е. Л. *Вербализация концепта «Украина» в английских средствах массовой информации*. Дніпро: н.п., 2016. Print. Матеріали VI Всеукраїнської конференції.
3. Маслова, В. А. *Лингвокультурология*. М. : Academia, 2001. Print.
4. Степанов, Ю. С. *Концепты: Тонкая плёнка цивилизации*. М. : Языки славянских культур, 2007. Print.
5. *Main British Newspapers*. Web. <<http://tropes.org/pmwiki/pmwiki.phpUsefulNotes/BritishNewspapers>>.

Надійшла до редколегії 06.11.2016

УДК. 378.147:811.111'246.3

S. O. Loba

С. О. Лоба

С. О. Лоба

*Oles Honchar Dnipropetrovsk National University
Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара
Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара*

**FRAME STRUCTURE OF THE CONCEPT “MULTILINGUAL EDUCATION”
ФРЕЙМОВА СТРУКТУРА КОНЦЕПТУ
“МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНА ОСВІТА”
ФРЕЙМОВАЯ СТРУКТУРА КОНЦЕПТА
“МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ”**

Представлено різні визначення поняття “концепт”, а також його основні характеристики. Крім того, розкрито теоретичну основу “фреймової семантики”, досліджено концепт “мультилінгвальна освіта”, виявлено особливості структури мультилінгвальної освіти. Крім того, у процесі дослідження було виділено лексеми, які використовуються задля репрезентації поняття “мультилінгвальна освіта”.

У ході дослідження було встановлено, що в сучасній лінгвістиці існують два основні підходи до вивчення поняття «концепт»: *фреймова* і *польова* структури. З метою визначення структури концепту “мультилінгвальна освіта”, а також виявлення її особливостей, було застосовано теорію “фреймової семантики”, яка була введена Ч. Філлмором. Фрейм формується за допомогою слотів, які складають його ядро і основну структуру. У якості фактичного матеріалу для даного дослідження було виділено близько 150 лексичних одиниць. Ці лексеми вербалізують різні аспекти мультилінгвальної освіти. Було виділено 6 слотів, що складають основну структуру концепту “мультилінгвальна освіта”, а саме: “організація навчального процесу”, “управління навчальним закладом”, “структура навчального закладу”, “мультилінгвальні програми», “мультилінгвальні суспільства». На основі дослідження було доведено, що слот “організація навчального процесу” є найбільш багатокomпонентним, оскільки містить поняття, які є загальними термінами, які широко використовуються з однаковим значенням у різних сферах. Проте, такі слоти, як “мультилінгвальні програми”, “мультилінгвальні суспільства”, включають в себе різні вербальні репрезентації одних і тих самих понять. Дана особливість може бути пояснена тим, що концепт “мультилінгвізм” ще не був глибоко досліджений вченими.

Ключові слова: концепт, фреймова структура, слот, мультилінгвізм, мультилінгвальна освіта.

Представлены различные определения понятия “концепт”, а также его основные характеристики. Кроме того, раскрыта теоретическая основа “фреймовой семантики”, исследован концепт “мультилингвальное образование”, выявлены особенности структуры мультилингвального образования. Кроме того, в процессе исследования были выделены лексемы, которые используются для представления понятия “мультилингвальное образование”.

В ходе исследования было установлено, что в современной лингвистике существуют два основных подхода к изучению понятия «концепт»: *фреймовая* и *поле-*

вая структуры. С целью определения структуры концепта “мультилингвальное образование”, а также выявления ее особенностей, была применена теория “фрейм-овой семантики”, которая была введена Ч. Филлмором. Фрейм формируется с помощью слотов, которые составляют его ядро и основную структуру. В качестве фактического материала для текущего исследования было выделено около 150 лексических единиц. Эти лексемы вербализируют различные аспекты мультилингвального образования. Было выделено 6 слотов, составляющих основную структуру концепта “мультилингвальное образование”, а именно: “организация учебного процесса”, “управление учебным заведением”, “структура учебного заведения”, “мультилингвальные программы», “мультилингвальные общества”. На основе исследования было доказано, что слот “организация учебного процесса” является наиболее многокомпонентным, поскольку содержит понятия, которые являются общими терминами, которые широко используются с одинаковым значением в разных сферах. Тем не менее такие слоты, как “мультилингвальные программы», “мультилингвальные общества», включают в себя различные вербальные представления одних и тех же понятий. Данная особенность может быть объяснена тем, что концепт “мультилингвизм” еще не был глубоко исследован учеными.

Ключевые слова: концепт, фреймовая структура, слот, мультилингвизм, мультилингвальное образование.

The research represents various definitions of the notion “concept” as well as its main characteristics. Besides, the article also reveals the theoretical background of “frame semantics”, examines the concept “Multilingual education”, elucidates the peculiarities of the frame structure of multilingual education. Moreover, the lexemes which are used to represent the concept “Multilingual education” have been singled out.

In the process of research it has been found out that there exist two main approaches to the study of the notion “concept” in modern linguistics: the *frame* as well as the *field* structure. With a view to describe the structure the concept “Multilingual education” and to define its peculiarities, the theory of “Frame semantics”, which was introduced by Ch. Fillmore, has been applied. A frame is formed with the help of slots, which make up its nucleus and basic structure. About 150 lexical units have been singled out to be the factual material for the current research. These lexemes verbalize different aspects of Multilingual education. Having carried out the research, 6 slots, composing the basic structure of the concept “Multilingual education”, have been singled out: “Organization of learning and teaching process”, “Administration of Educational Institution”, “Structure of Educational Institution”, “Multilingual programs”, “Multilingual communities”. On the basis of the study it has been proved that the slot “Organization of learning and teaching process” is the most abundant one, as the notions it represents are general terms which are widely used with the same meaning in different spheres. However, such slots as “Multilingual programs”, “Multilingual communities” include various verbal representations of the same notions. Such a phenomenon can be explained with the fact that the concept “Multilingualism” has not been investigated profoundly by scholars.

Keywords: concept, frame structure, slot, multilingualism, multilingual education.

The notion “concept” is complex and multifold, causing polemics among the researchers in modern linguistics. The current notion has been examined by various researches, and the latter have defined “concept” in different ways. In our research we agree with the definition that “concept” is an abstract *idea*, representing the fundamental characteristics of the notion, unit of our memory, mental vocabulary, conceptual system, the whole worldpicture and a quantum of knowledge [2; 3]. Moreover, concept can be also considered as a slot of culture in one’s conscious: the way it enters the person’s mental world as well as the way the person enters the culture, influencing it [4,

p. 43]. There exist two main approaches to the study of the notion “concept” in modern linguistics: the *frame* as well as the *field* structure.

The **aim** is to investigate the theoretical background of such notions as “concept” as well as “frame semantics”, to analyze the concept “Multilingual education”, to uncover the peculiarities of the frame structure of Multilingual education.

The main **task** of the article is to identify and single out the means of representation of the concept “Multilingual education” on the basis of frame approach.

Multilingual education has become internationally significant as a topic of theory, research and practice. Many scientists have been dealing with this problem. Nevertheless, despite the appearance of various scientific works dedicated to the research in the field of methodology, the concept “Multilingual education” has not been entirely investigated. That leads to the **topicality** of our article.

The theoretical background of our research is the works by such scholars as C. Baker, J. Edwards, J. Cenoz, A. Anisimova, D. Lasagaster, T. van Dake, Ch. Fillmore, J. Stepanov etc.

So as to unfold the concept “Multilingual education”, to describe the structure and define the peculiarities, we applied the theory of “Frame semantics”, which was introduced by Ch. Fillmore. According to the linguist the discussion of a “frame approach” to semantic analysis must first draw a distinction between the ways people employ cognitive frames to interpret whether such experiences are delivered through language, and “Frame Semantics” as the study of how, as a part of our knowledge of the language, we associate linguistic forms (words, fixed phrases, grammatical patterns) with the cognitive structures – the frames – which largely determine the process (and the result) of interpreting those forms. [9, p. 128].

According to T. van Dake, frames are units that are organized “around” some concept and contain some main, typical and possible information, which is associated with this or that concept [1, p.16]. A frame is formed with the help of slots, which make up its nucleus and basic structure. The structure of the frame is a kind of a sphere, the nucleus of which lies in the center and is objectified in the Modern English language with the help of the lexemes that lie on its periphery.

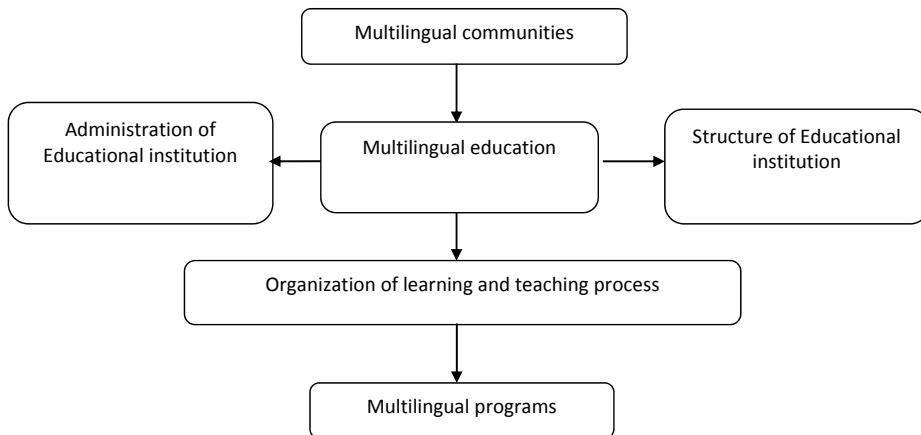
The notion “Multilingual education” is closely connected with the notion “Multilingualism”. The beginnings of the studies of Multilingualism as a socio-cultural phenomenon traces back to the twentieth century [5; 6]. According to the dictionary definition, Multilingualism is: the use of several languages within a certain social community (state); the use by an individual (a group of people) of several languages, each of which is selected in accordance with the specific communicative situation [11, p. 281].

It is important to note that by Multilingual education we presuppose a variety of educational programs that apply the usage of more than one language as media of instruction, aiming at communicative proficiency in more than two languages. The 20th–21st centuries are peculiar for the appearance of a variety of models of Multilingual education. The latter is a challenging undertaking which necessitates attending to a complex set of interacting educational, sociolinguistic, economic and political factors [7; 8; 10].

We have singled out about 150 lexical units to be the factual material for our research. These lexemes verbalize different aspects of Multilingual education. The material which we have analyzed allows us to point out that the concept “Multilingual education” not only possesses a complicated mental formation, but also has quite a multifunctional structure. Using the model of frames we managed to elucidate the

structure and to present the peculiarities of lexical representation of the concept “Multilingual education”. Having carried out the research we singled out 6 slots, composing the basic structure of the concept “Multilingual education”: **“Multilingual communities”** standing at the head of the chart, **“Organization of learning and teaching process”**, **“Administration of Educational Institution”**, **“Structure of Educational Institution”**, **“Multilingual programs”**.

Applying the frame approach we manage to present the following schematic representation of the concept “Multilingual education”:



Having analyzed the factual material we came to the conclusion that the first slot which is named as **“Multilingual communities”** is heading the chart, causing the necessity of “Multilingual education”. This slot is rather numerous. We have singled out approximately 40 lexemes. The examples are as follows: *homogeneity of country/region, heterogeneity of country/region, specific social or religious attitudes, national identity, national minority, national aspiration, sociolinguistic context, home language, minority language, parental support, community support, national cohesiveness, social multilingualism, individual multilingualism, additive multilingualism, majority language, national language, setting, communities, multilingual individual, region, cognitive maturity, monolingual prejudice, monolingual community, ideological paradox, pluralistic society, language user, immigrant, resident, cultural patterns* etc. One more lexeme, which we come across, is “*myriad factors*”. It is quite peculiar as it possesses a definitely broad meaning – fostering national identity, facilitating heritage language or religious tradition maintenance, promoting occupational or social mobility [7, p. 48]. The current slot is quite diverse. Moreover, different scientific works analyzed by us include various verbal representations of the same notions. Such a phenomenon can be explained by the fact that the concept “Multilingualism” has not been investigated profoundly by scholars. Thus, researchers vary in terminology they use.

The next slot **“Organization of learning and teaching process”** is the most abundant one, comprising about 50 lexical units, and is represented in Modern English by such lexical units as *basic subjects, profile subjects, profile disciplines, repertoire, post-secondary educational options, specific courses, academic year, core curriculum, syllabus, guideline, classes, term, admission, academic disciplines, examinations, part-time courses, curricular activities, extracurricular activities, tutorials, seminars, lectures, levels, post-secondary educational options, longitudinal evaluation* etc. Such a large number of lexemes might be explained by the fact that the notions they verbalize

are universal, they are widely used with the same meaning in different spheres. Besides, this very category is considered to be a starting point of the implementation of the multilingual education.

Taking into account the slot **“Multilingual programs”**, it is a final result, a derivative of the previous one – “Organization of learning and teaching process”. This slot comprises about 40 lexemes and it is verbalized in Modern English by the following lexical units: *multilingual literacy, bilingualism, multilingualism, medium of instructions, multilingual instruction, multilingual acquisition, communicative competence, native speaker, simultaneous acquisition of the language, consecutive acquisition, cognitive flexibility, metalinguistic awareness, communicative sensitivity, multilingual development, optimal conditions, outcomes, educational extension, instructional strategy, immersion classroom, indigenous language, educational alternatives, foreign language, cross-language transfer, educational planning, educational program etc.* The mentioned-above lexemes in the current slot like those ones in the previous slot “Multilingual communities” are peculiar for being used by the authors in different ways as they deal with the concept “Multilingualism”, which has not been studied enough yet and is in the process of investigation.

Having conducted the analysis we are able to state the slot **“Administration of Educational Institution”** comprises approximately 15 units. Nevertheless, the following slot is lexically represented by various lexemes, such as: *central University administration, language educator, curriculum developer, administrative staff, Administrator, Principal, Policy maker, Congregation, Privy Council, University Council, Governing Body, Faculty Board, Council Secretariat, Cadre etc.* The given lexemes can be estimated as general notions. Therefore, they are widely used in the analyzed material with the same meaning.

Concerning the slot of the frame structure, which is called **“Structure of Educational Institution”**, it includes the least number of lexemes – about 10. We have come across the following notions: *faculty, department, institute, school, division, research centre, academic divisions, elementary school, secondary school etc.* The mentioned-above examples are generalized notions, which are constantly used in all of the books which we have analyzed.

Thus, having applied the frame analysis to represent the concept “Multilingual education”, it is possible to claim that in the Modern English language the concept is generally verbalized by a large number of lexical units of basic notions, which compose the notional apparatus of the field of knowledge entitled as “Multilingual education”. Moreover, the research has also made it possible to register some unique, rarely used lexemes with the help of which the concept “Multilingual education” is represented in the language. The majority of the most conspicuous lexemes deal with the concept “Multilingualism”. Due to the fact that this concept has not been entirely investigated, and the scholars do not have the unanimous point of view regarding Multilingualism, various scholars use different lexemes in their scientific works.

Consequently, it is important to note that all the aims and tasks of our research have been achieved, namely, we have managed to study the theoretical background of such notions as “concept” and “frame semantics”, to examine the concept “Multilingual education”, to elucidate the peculiarities of the frame structure of Multilingual education, to single out lexemes which are used to represent the concept “Multilingual education”. Therefore, having applied the “frame structure”, we managed to represent the concept “Multilingual education” schematically. With a view to achieve a more generalized,

reliable and valid analysis we are going to utilize the “field structure” during our further investigations.

References

1. Ван Дейк Т. А. Язык, познание, коммуникация / Т. А. Ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 311 с.
2. Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова. – М. : Филологический факультет МГУ, 1997. – 245 с.
3. Семотюк О.П. Сучасний словник іншомовних термінів / О. П. Семотюк. – Х. : Веста-Ранок, 2007. – 464 с.
4. Степанов, Ю.С. Константы : Словарь русской культуры. – изд. 2-е, испр. и доп. / Ю. С. Степанов. – М. : Академический проект, 2001. – 590 с.
5. Anisimova A. I. Clil and development of students' multilingual competence / A. I. Anisimova // Актуальні проблеми філологічної науки та педагогічної практики. – Dnipro, 2016. – P. 10–15.
6. Baker C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism : 5th edition / C. Baker. – Clevedon : Multilingual Matters, 2011. – 484 p.
7. Cenoz J. Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education / J. Cenoz, F. Genesee. – Clevedon : Multilingual Matters, 1998. – 269 p.
8. Edwards J. Multilingualism: understanding linguistic diversity / J. Edwards. – London : Continuum International Pub. Group, 2012. – 256 p.
9. Heine B. The Oxford Handbook of Linguistic Analysis / B. Heine. – Oxford : Oxford University Press, 2015. – 1048 p.
10. Lasagabaster D. Multilingualism in European Bilingual Contexts: Language Use and Attitudes / D. Lasagabaster, A. Huguet. – Clevedon : Multilingual Matters, 2007. – 251 p.
11. Stevenson A. Oxford Dictionary of English. – 3rd Revised Edition / A. Stevenson. – Oxford : Oxford University Press, 2010. – 2069 p.

References

1. Ван Дейк, Т. А. Язык, познание, коммуникация. М. : Прогресс, 1989. Print.
2. Кубрякова, Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов. М. : Филологический факультет МГУ, 1997. Print.
3. Семотюк, О. П. Сучасний словник іншомовних термінів. Харків: Веста-Ранок, 2007. Print.
4. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры: Изд. 2-е, испр. и доп. М. : Академический проект, 2001. Print.
5. Anisimova, A. I. Clil and development of students' multilingual competence. Dnipro: Актуальні проблеми філологічної науки та педагогічної практики, 2016. Print.
6. Baker, Colin. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism: 5th edition. Clevedon: Multilingual Matters, 2011. Print.
7. Cenoz, Jasone and Fred Genesee. Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education. Clevedon: Multilingual Matters, 1998. Print.
8. Edwards, John. Multilingualism: understanding linguistic diversity. London: Continuum International Pub. Group, 2012. Print.
9. Heine, Bernd. The Oxford Handbook of Linguistic Analysis. Oxford: Oxford University Press, 2015. Print.
10. Lasagabaster, David, Angel Huguet. Multilingualism in European Bilingual Contexts: Language Use and Attitudes. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. Print.
11. Stevenson, Angus. Oxford Dictionary of English 3rd Revised Edition. Oxford: Oxford University Press, 2010. Print.

Надійшла до редколегії 08.11.2016

Н. О. Лисенко

Н. А. Лысенко

N. O. Lysenko

*Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара
Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара
Oles Honchar Dnipropetrovsk National University*

СТИСЛИЙ ТЕКСТ У СУЧАСНОМУ ЕКСПРЕСИВНОМУ ДИСКУРСІ СЖАТЫЙ ТЕКСТ В СОВРЕМЕННОМ ЭКСПРЕССИВНОМ ДИСКУРСЕ COMPRESSED TEXT IN MODERN EXPRESSIVE DISCOURSE

Поняття стислого тексту, дискурсу та такого його різновиду як експресивний дискурс виступають актуальними питаннями багатьох лінгвістичних досліджень. У науковій праці розглянуто різні підходи до вивчення стислого тексту, його місця, ролі та функцій у сучасному експресивному дискурсі. Набуває популярності новий спосіб подання інформації – «компресія», головним призначенням якої є зберігання та передача інформації з мінімальною затратою ресурсів. Існують різні види компресії: інформаційна, змістова, компресія на різних рівнях мови. Результатом процесу компресії виступає створення особливого різновиду тексту – стислого тексту. Як відомо, лінгвістичні тексти відрізняються за обсягом інформації або за їх інформаційною насиченістю, тобто існують різні способи подачі інформації – економний і надмірний, а звідси виникає необхідність застосування стислих текстів. Сьогодні дослідники дискурсу виділяють різні його типи. Сучасні лінгвісти у своїх класифікаціях типів дискурсу так чи інакше зазначають одну з його ознак – експресивність, що свідчить про існування такого різновиду дискурсу як експресивний. Джерелом вираження експресивності виступає в першу чергу художній текст, внаслідок того, що створення автором будь-якого повідомлення в художньому творі завжди супроводжується вибором певних мовних засобів з метою забезпечення естетичного впливу на читача. В загальному вигляді у статті представлено погляди лінгвістів на існуючі види компресії, проблему стиснення англomовного тексту в сучасному експресивному дискурсі, а також особливості функціонування англomовного стислого тексту в експресивному дискурсі.

Ключові слова: текст, компресія, стислий текст, дискурс, експресивний дискурс.

Понятия сжатого текста, дискурса и такой его разновидности как экспрессивный дискурс выступают актуальными вопросами многих лингвистических исследований. В статье рассмотрены различные подходы к изучению сжатого текста, его места, роли и функций в современном экспрессивном дискурсе. Приобретает популярность новый способ представления информации – «компрессия», главным назначением которой является хранение и передача информации с минимальной затратой ресурсов. Существуют различные виды компрессии: информационная, содержательная, компрессия на разных уровнях языка. Результатом процесса компрессии выступает создание особой разновидности текста – сжатого текста. Как известно, лингвистические тексты отличаются объемом информации или их информационной насыщенностью, то есть существуют различные способы подачи информации – экономный и чрезмерный, а отсюда возникает необходимость применения сжатых текстов. Сегодня исследователи дискурса выделяют различные его

типы. Современные лингвисты в своих классификациях типов дискурса так или иначе отмечают одну из его особенностей – экспрессивность, что свидетельствует о существовании такой разновидности дискурса как экспрессивный дискурс. Источником выражения экспрессивности выступает в первую очередь художественный текст, в силу того, что создание автором любого сообщения в художественном произведении всегда сопровождается выбором определенных языковых средств с целью обеспечения эстетического воздействия на читателя. В общем виде в статье представлены взгляды лингвистов на существующие виды компрессии, проблему сжатия англоязычного текста в современном экспрессивном дискурсе, а также особенности функционирования англоязычного сжатого текста в экспрессивном дискурсе.

Ключевые слова: текст, компрессия, сжатый текст, дискурс, экспрессивный дискурс.

The concepts of compressed text, discourse and one of its variants such as the expressive discourse are the topical issues of the linguistic research. In the article we discuss various approaches to the study of the compressed text, its place, role and functions in the modern expressive discourse. Compression as a new way of presenting information is gaining popularity, the main purpose of which is the storage and transmission of information with a minimum of resources. There are various types of compression: informative, semantic, compression at different language levels. The result of the process of compression is the creation of a special kind of text – compressed text. It is a well known fact that linguistic texts differ in amount of information, or the information saturation, that is, there are different ways of presenting information – economic and excessive, and hence the need for compressed texts. Today, the discourse researchers distinguish its various types. Modern linguists in their classifications of discourse types anyway distinguish one of its features such as expressiveness, suggesting the existence of this type of discourse as expressive. The source of the expressiveness is, first and foremost, a literary text, in view of the fact that the creation of any message by the author in the literary work is always accompanied by a selection of certain linguistic means in order to ensure the aesthetic impact on the reader. In general, the article presents the views of linguists on the existing types of compression, the English-language text compression problem in the modern expressive discourse, as well as the peculiarities of the English-language compressed text in expressive discourse.

Keywords: text, compression, compressed text, discourse, expressive discourse.

У представленому дослідженні розглянуто проблему стиснення англomовного тексту в сучасному експресивному дискурсі. Це питання є актуальним, тому що сьогодні поняття «стислий текст» і «дискурс» виступають об'єктами багатьох лінгвістичних досліджень, а також існує необхідність подальшого вивчення цих понять.

Невід'ємною складовою вчення про стислий текст є дослідження компресії тексту. Компресія та її різновиди досліджувалися у багатьох наукових працях, серед яких слід зазначити роботи Н. С. Валгіної, Л. Вакарюк, В. З. Саннікова. Дослідження дискурсу детально представлено в роботах М. В. Поповича, С. А. Сухих; проблему експресивності та експресивного дискурсу – в роботах О. Н. Гришиної.

Метою статті є дослідження різних точок зору лінгвістів стосовно видів компресії, тлумачення поняття «стислий текст» і розгляд особливостей функціонування англomовного стислого тексту в сучасному експресивному дискурсі.

Спочатку розглянемо визначення самого поняття «текст», якому на сьогоднішній день дають багато різноманітних визначень. І. Р. Гальперін

пропонує таке визначення тексту: «Це завершений твір мовотворчого процесу, об'єктивований у вигляді письмового документа, який складається з назви (заголовка) та ряду особливих одиниць (надфразових єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, що має певну цілеспрямованість і прагматичну установку» [3, с. 18]. Будь-який текст включає в себе певну інформацію, тобто головною метою будь-якого тексту є передача інформації. Відмінність одного тексту від іншого полягає в обсязі інформації, що міститься в них, іншими словами – в їхній інформаційній насиченості [2, с. 231].

Однією із сторін у вивченні питання інформаційної насиченості текстів виступають різні способи подачі інформації у тексті, які включають економний та надмірний способи. Мовна економія – «випускання елемента в поверхневій структурі висловлення, незважаючи на його присутність у глибинній структурі» [4]. Надмірність інформації – наявність у поверхневій структурі декількох елементів, які представляють один і той самий елемент глибинної структури, тобто це переваження знаків над змістом. Отже, одну і ту саму інформацію можна передати у розгорнутому або стислому вигляді.

Зростаюче використання явища стиснення обумовлюється постійним збільшенням потоку інформації в різноманітних сферах життя та діяльності людини. Тому на перший план виходить новий спосіб подання інформації – «компресія», або «стиснення», головним призначенням якого є зберігання й передача інформації з мінімальною затратою ресурсів.

Найпростіше визначення змісту «компресії» полягає в такому: зі слів, що входять до якогось словосполучення, залишається одне, яке вбирає в себе значення усього словосполучення. Іншими словами, відбувається опускання одних і зберігання інших елементів мовного повідомлення, а декодування змісту цього повідомлення відбувається за допомогою контексту або ситуації. На думку Н. С. Валгіної, інформаційна компресія – «це стиснення плану того, що позначає, при збереженні плану означуваного» [2, с. 241].

Необхідно розрізнати два види компресії: компресія у плані відображення та компресія у змістовному плані (М. В. Нікітін, Г. А. Риш). При компресії у плані відображення синтаксичні структури не зазнають змін, а лише скорочуються за певними правилами, та їх можна легко відновити. Компресія у змістовному плані оперує так званими десигнаторами мовних структур, що дозволяє однозначно відновити зміст за допомогою його десигнаторів, які містяться у попередньому контексті. При компресії змісту відбувається відбір основної та скорочення або виключення додаткової (другорядної) інформації.

Також існує ряд наукових робіт, де було розглянуто такі проблеми як компресія на комбінаторно-семантичному рівні (М. В. Нікітін), компресія змісту (Л. Вакарюк), синтаксична компресія (В. З. Санніков). На думку М. В. Нікітіна, компресія – «клас змістовно еквівалентних трансформацій синтаксичних структур мови (включаючи складні слова), правила виконання яких передбачають випускання одних і збереження інших елементів цих структур» [7, с. 67]. У русі еквівалентних трансформацій, пов'язаних з компресією, дослідник пропонує розглядати такі явища в мові як скорочення – еліпси, згортки, контамінації, стягнення-контракції та ін. Л. Вакарюк вважає, що в умовах розширення інформаційного простору та необхідності збереження й передачі об'ємних за змістом даних виникає необхідність у створенні більш містких у змістовному

відношенні мовних форм. Наприклад, так званих універбів – слів, що являють собою семантично узагальнені комплекси, семантику яких можна розширити за допомогою приєднання додаткових змістових відтінків різного характеру (офіційна обстановка – офіціоз) [1, с. 73]. В. З. Санніков розглядає явище компресії (конденсації) як випускання деяких частин речення (підметів, додатків, означень, обставин). З точки зору лінгвіста, компресія полягає в тому, що при випусканні тих чи інших складових, в реченні або словосполученні має залишитися одне слово, в якому міститься значення усього висловлення. В. З. Санніков вважає, що значення випущених компонентів визначається контекстом, і пропонує називати їх нульовими [9, с. 111]. Н. С. Валгіна до способів інформаційної компресії відносить семіотичні (лексична компресія, синтаксична та формування мовних стереотипів) та комунікативні (згортання інформації та застосування повторної номінації) [2, с. 242].

Кінцевим результатом процесу стиснення виступає текст, який в лінгвістиці має назву «стислий текст». Підсумовуючи згадану вище характеристику явища стиснення, стислий текст можна визначити як письмове інформаційне повідомлення (у вигляді тексту), створене за допомогою економії певних мовних засобів (семантичних, стилістичних тощо) з метою отримання більш систематизованих даних у обсяговому та змістовному плані. Прикладами стислого тексту виступають словникові дефініції, рекламні об'яви, анотації, реферати тощо. Тобто такі типи текстів, в яких відбувається скорочення певного обсягу інформації.

Стислі тексти можуть бути застосовані в різноманітних функціональних стилях мови: від наукового до художнього. Так само англomовний стислий текст знаходить своє застосування й в різних типах дискурсу. Неабиякої популярності сьогодні набуває дослідження експресивності й експресивного дискурсу, одним із аспектів цього дослідження виступає функціонування стислих текстів у сучасному експресивному дискурсі.

На думку М. В. Поповича, дискурс – «структура мовного акту разом з його контекстом, а не як сам мовний акт» [8, с. 29]. Дослідник розглядає типологію дискурсу з точки зору семіотичного підходу і пропонує такі типи комунікативних актів, як когнітивні, спонукальні та експресивні. Що стосується першого типу, то він несе в собі передачу певної інформації. Другий тип – спонукування до тих чи інших дій, а третій – вираження різних почуттів, настроїв, думок (радість, злість, іронія, сарказм тощо).

С. А. Сухих пропонує класифікацію дискурсу, орієнтуючись на соціальний аспект. В основі даної класифікації лежать наміри та цілі учасників комунікації, їх соціально-особистісні риси, середовище спілкування. Науковець виділяє чотири типи дискурсу: інтерпретаційний, діалог-інтерв'ю, інструментальний та афіліативний. Інтерпретаційний дискурс, який може відбуватися у формі дискусії, характеризується умінням одного з її учасників отримати якомога більше інформації про іншого. Діалог-інтерв'ю являє собою розподіл інформації між партнерами. Інструментальний дискурс зазвичай відбувається у виробничій сфері у формі отримання інструкцій, доручень тощо. Афіліативний дискурс має такі риси, як особистісна направленість, експресивний (захоплення, оптимізм) та контрактивний (згода, відмова) типи мовленнєвих дій [10].

Отже, існують різні визначення та класифікації дискурсу, але більшість лінгвістів сходяться на думці в тому, що однією з ознак цього явища є

експресивність, і таким чином виділяють окремим підтипом таке поняття як «експресивний дискурс». Але, на наш погляд, це поняття не є ще достатньо теоретично та практично розробленим.

Проблема емоційної експресії є актуальною в лінгвістиці, яка займається мовою в різних аспектах її системної організації та функціонального призначення. Одним з таких призначень є притаманна мові здатність реалізовувати емоційні інтенції людини. Емоційно-експресивна семантика мови є одним з конкретних проявів суб'єктивної природи мови. Хоча явище експресивності можна легко розпізнати, ще потребують дослідження механізми створення ефекту експресивності, а також фактори, які створюють експресивне забарвлення.

Далі здійснімо аналіз певних англомовних стислих текстів в експресивному дискурсі. Наприклад,

A: *Hey, man! Please call me a taxi.*

B: *Yes, sir. You are a taxi.*

У наведеному прикладі зроблено акцент на дієслові *call*, яке має такі значення, як «кликати» або «називати», а також «телефонувати». Один з учасників діалогу використовує фразу *call me a taxi* (викличте мені таксі), а інший розуміє значення дієслова *call* як «називати», тому й відповідає *You are a taxi*. (Ви – таксі). У перелічених вище значеннях дієслово *call* має однакове звучання, на основі цього відбувається певне непорозуміння, а звідси – комічність ситуації.

Наприклад,

To be happy with a man you must understand him a lot and love him a little. To be happy with a woman you must love her a lot and not try to understand her at all.

Тут відбувається повтор деяких елементів: в обох речення повторюється особовий займенник *you* та модальне дієслово *must*. Додаткової експресивності висловленню надає використання заперечення в другому реченні, коли висловлюється думка, що жінку навіть не треба намагатися зрозуміти (*you must not try to understand her at all*).

Експресивність мовних творів – це результат такого прагматичного вживання мови, головною метою якого є виявлення емоційного ставлення суб'єкта мовлення до означуваного та передача цього ставлення адресату. О. Н. Гришина вважає, що основним джерелом вираження експресивності є художній твір, внаслідок того, що створення автором будь-якого повідомлення в художньому творі завжди супроводжується вибором певних мовних засобів з метою забезпечення естетичного впливу на читача. Що стосується ділових документів, інструкцій тощо, то в таких типах текстів повністю виключається використання емоцій, а отже експресивності. Говорячи про експресивність мовного повідомлення, О. Н. Гришина наголошує на розгляданні двох різних рівнів: внутрішнього та зовнішнього. Внутрішній рівень передбачає експресивність, яка створюється за рахунок виразних засобів мови та стилістичних прийомів. Зовнішній – такий рівень, на якому відбувається оцінка експресивності, та який потребує широкого контексту. Тобто повідомлення набуває експресивності лише в тексті [5, с. 18].

Враховуючи задачі, які були поставлені в представленій статті, можна зробити такі висновки. Компресія – це процес скорочення мовного повідомлення, яке відбувається за допомогою відбору основної інформації та опущення елементів другорядної. Стислий текст – це результат процесу компресії, який дозволяє передавати інформацію у згорнутому й систематизованому вигляді без втрати основного змісту. Експресивність англомовних стислих текстів визначається як за

допомогою мовних або стилістичних засобів, так і за допомогою контексту, в якому вони вживаються. Що стосується перспектив цього дослідження, його результати можуть бути застосовані у подальшому вивченні питань функціонування англомовних стислих текстів у сучасному експресивному дискурсі.

Бібліографічні посилання

1. Вакарюк Л. Компрессия смысла в коммуникативном аспекте / Л. Вакарюк // *Studia methodologica*. – Тернопіль, 1997. – Вип. 3 – С. 70–74.
2. Валгина Н. С. Теория текста / Н. С. Валгина. – М. : Логос, 2003. – 280 с.
3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : КомКнига, 2007. – 148 с.
4. Гизатулин С. Л. Семантическая экономия и избыточность речи / С. Л. Гизатулин // *Филологические науки*. – 2001. – № 2. – С. 14–19.
5. Гришина Н. О. Экспрессивность и проблема идентификации языковых стилей / Н. О. Гришина // *Текст в функционально-стилевом аспекте*. – М., 1988. – С. 16–23.
6. Кубрякова Е. С. Текст. Структура и семантика / Е. С. Кубрякова. – М., 2001. – Т. 1. – С. 72–81.
7. Никитин М. В. О компрессии речи на комбинаторно-семантическом уровне / М. В. Никитин // *Теория и практика лингвистического описания разговорной речи*. – Горький, 1976. – Вып. 7. – С. 65–70.
8. Попович М. В. Поняття «дискурс» у метафізичному та логіко-лінгвістичному розумінні / М. В. Попович // *Філософська думка*. – 2003. – № 1. – С. 27–36.
9. Санников В. З. Синтаксическая компрессия / В. З. Санников // *Русский язык в зеркале языковой игры*. – М., 1999 – С. 111–113.
10. Сухих С. А. Типология языкового общения / С. А. Сухих // *Язык, дискурс и личность : межвуз. сб. науч. тр.* – Тверь, 1990. – С. 45–50.

Бібліографічні посилання

1. Вакарюк, Л. “Компрессия смысла в коммуникативном аспекте.” *Studia methodologica* 3 (1997): 70–74. Web.
2. Валгина, Н. С. *Теория текста*. Москва: Логос, 2003. Print.
3. Гальперин, И. Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва: КомКнига, 2007. Print.
4. Гизатулин, С. Л. “Семантическая экономия и избыточность речи.” *Филологические науки* 2nd ser. (2001): 14–19. Web.
5. Гришина, Н. О. “Экспрессивность и проблема идентификации языковых стилей.” *Текст в функционально-стилевом аспекте* (1988): 16–23. Web.
6. Кубрякова, Е. С. *Текст. Структура и семантика*. Vol. 1. Москва: n.p., 2001. Print.
7. Никитин, М. В. “О компрессии речи на комбинаторно-семантическом уровне.” *Теория и практика лингвистического описания разговорной речи* 7 (1976): 65–70. Web.
8. Попович, М. В. “Поняття «дискурс» у метафізичному та логіко-лінгвістичному розумінні.” *Філософська думка* 1st ser. (2003): 27–36. Web.
9. Санников, В. З. “Синтаксическая компрессия.” *Русский язык в зеркале языковой игры* (1999): 111–113. Web.
10. Сухих, С. А. “Типология языкового общения.” *Язык, дискурс и личность* (1990): 45–50. Web.

Надійшла до редколегії 09.11.2016

O. I. Stankevych

О. І. Станкевич

О. И. Станкевич

*Oles Honchar Dnipropetrovsk National University**Дніпропетровський національний університет імені О.Гончара**Днепропетровский национальный университет имени О. Гончара*

FINANCIAL REPORT AS A HYPERTEXT
ФІНАНСОВИЙ ЗВІТ ЯК ГІПЕРТЕКСТ
ФИНАНСОВЫЙ ОТЧЕТ КАК ГИПЕРТЕКСТ

The article is aimed at researching the phenomenon of a hypertext and its characteristics. We scrutinize the definitions of hypertext. We regard this notion in connection with a text of financial report. The problems of creation, development and perception of financial reports as hypertexts are taken into consideration. The principles of building and structure of such types of texts are regarded. The issues of the stylistics and linguistics of this type of texts are rather topical and connected with the development of the Internet technologies. The e-texts and e-reports are in demand since the virtual discourse is becoming popular. Such type of accountancy allows the users to obtain up-to-date information, compare it with the old data and lets the companies remain data transparent and available every minute. We analyze the annual reports of global companies, examine the structural elements of financial reports and distinguish the hierarchy of financial report hypertexts. Taking into consideration the requirements to the separate units of data in a hypertext we describe the role and contents of structural elements of financial reports. We make an attempt to find and describe the roles of an author and reader of the financial report and determine the role of a reader as a leading one in creation and development of such types of texts.

Keywords: virtual discourse, financial report, hypertext, e-text, link, nonlinear text, information.

Розглянуто явище гіпертексту та його головні характеристики. Визначено поняття «гіпертекст» і розглянуто його у зв'язку із текстом фінансового звіту. Проблеми створення, розгортання і сприйняття фінансового звіту як гіпертексту стали ключовими в даній статті. Ми взяли до уваги принципи будови і структури подібних типів тексту. Питання стилістики і лінгвістики таких видів тексту набувають значення, що пов'язано з розвитком Інтернет-технологій. Електронні тексти і фінансові звіти користуються попитом, адже віртуальний дискурс стає все більш популярним у сучасному суспільстві. Електронна фінансова звітність дозволяє споживачам отримувати найновішу інформацію, порівнювати її з існуючими даними, а компанії, у свою чергу, мають можливість надавати прозору інформацію в будь-яку мить. Визначено ієрархію фінансового звіту як гіпертексту. Проаналізовано звіти світових компаній і досліджено структурні елементи таких звітів. Враховуючи вимоги до структурних компонентів фінансових звітів як гіпертекстів, описано роль і зміст структурних елементів проаналізованих звітів. Особливу увагу приділено ролі автора і читача фінансового звіту як гіпертексту. Як результат нашого дослідження, виділено роль читача як головну і творчу, адже від читача залежить розгортання і сприйняття фінансового звіту як гіпертексту.

Ключові слова: віртуальний дискурс, фінансовий звіт, гіпертекст, електронний текст, лінк, нелінійний текст, інформація.

Рассмотрено явление гипертекста и его главные характеристики. Определено понятие «гипертекст» и рассмотрено в связи с текстом финансового отчета. Проблемы создания, развертывания и восприятия финансового отчета как гипертекста стали ключевыми в данной статье. Мы приняли во внимание принципы строения и структуры гипертекстов. Вопросы стилистики и лингвистики таких видов текста приобретают большое значение, что связано с развитием Интернет-технологий. Электронные тексты и финансовые отчеты имеют спрос, так как виртуальный дискурс становится все более популярным в современном обществе. Электронная финансовая отчетность позволяет потребителям получать новейшую информацию, сравнивать ее с существующими данными, а компании, в свою очередь, имеют возможность предоставлять прозрачную информацию в любой момент. Определена иерархия финансового отчета как гипертекста. Проанализированы отчеты мировых компаний и исследованы структурные элементы таких отчетов. Учитывая требования к структурным компонентам финансовых отчетов как гипертекстов, описаны роль и содержание этих структурных элементов в проанализированных отчетах. Особое внимание уделено роли автора и читателя финансового отчета как гипертекста. Как результат нашего исследования, выделена роль читателя как главная и творческая, от читателя зависит развертывание и восприятие финансового отчета как гипертекста.

Ключевые слова: виртуальный дискурс, финансовый отчет, гипертекст, электронный текст, линк, нелинейный текст, информация.

The aim of the present article is to study the nature of financial report as a certain type of a hypertext. To achieve the aim we set the following tasks: to analyze the phenomenon of a hypertext, to research the main structural elements and components of financial report as a hypertext.

Traditionally a financial report is defined as an obligatory accountancy form made up in accordance with the requirements of law. It represents the data of the company activity in particular figures. Though the financial report may represent figures it also contains some explanations of these figures and so may be regarded as a certain type of text. Financial reports have been recently considered as the Internet resource. And now we can single out three types of financial reports depending on their text-oriented nature: traditional table report, advertising report and financial report as a hypertext or a part of it.

The first type is classical one and has specific tools of compression. This type allows not to repeat certain elements. The second type is very topical during financial crisis, when a company that makes up the report tries to create some positive impression. The third type is rather popular nowadays as this type of accountancy allows the users to obtain up-to-date information, compare it with the old data and let the companies remain data transparent and available every minute.

The term 'hypertext' was coined in 1965 by Ted Nelson for non-sequential writing. Such type of text is not constrained to be linear. Nowadays there are few definitions for this term. One concerns computer database and distinguishes it as an arrangement of the information that allows a user to get information and to go from one document to another by clicking on highlighted words or pictures [1]. Another definition regards the linguistics of this type of text. In the 'Dictionary of Culture of the 20th century' V. Rudniev defines a hypertext as "a text structured in such a way that it turns into the system, hierarchy of the texts, constituting unity and variety of texts" [2].

In IT terminology, hypertext is a marked-up text, containing links to the external resources. The example of a hypertext may be HTML documents on the Internet. We

analyzed the financial reports of *Shell Global* and *Apple*. Thus, financial report of *Shell Global* contains more than 30 links which can be the sample of maxi-hypertext as for instance the reports of 2015.

Hypertext may be defined as a nonlinear document which branches and interconnects the parts, letting a reader scrutinize the information in a comfortable for him/her order [3]. So, a hypertext is a form of nonlinear texts organization, technology of work with them, markup language and the texts themselves.

The main feature that differentiates a hypertext from a usual written text is the structure containing two and more components. To be a hypertext information system ought to have definite database, containing minimum two main objects: a) separate units of data and b) hypertext links. Specificity of perception the parts of e-hypertext – reading from the screen – dictates the conditions of structure of data separate units. The main feature is that such texts are not long in size since ‘paging’ of long e-texts with the help of a mouse and keys is rather tiresome. Moreover the page should be drawn in relaxing colors and not be overloaded with blocks of information and pictures, the text should be short and visually structured in order not to make the readers fatigued.

The main requirements to the separate units of data in a hypertext are completeness, notional integrity and coherence.

The following obligatory component of a hypertext is a link. It explicates notional and structural connections among information contents of hypertexts’ knots and is characterized by bidirection. It connects both a text and the graphic images. In one link there is a) source of link, object executed in a certain form (usually color, font, figure) – a word, part of text, diagram, drawing, photo or a part of any of the above mentioned, activation of which leads to the new text or image appearance; b) object of link, so-called ‘point of destination’, a new text, picture, table or sound resulting from the link activation. The transition occurs almost immediately as a leap and results in change of images on the screen.

We think it is possible to apply here the typology of e-hypertexts formed on the basis of two main possibilities of hypertext space organization, they depend on correlation of hypertext as a whole and its separate unit of data.

Logically developed text has the beginning and the end and is added by the informational units (units of data) activated by hypertext links which can be compared to the elements of a traditional written text (paragraph, article, reference, etc.)

Sequence of reading is determined by the author that is why a reader can return to the main text and continue reading linearly using the links. The peculiarity of such type of texts organization is hierarchy. This kind of hypertext is close to a traditional book text. And the unit, which is integral and does not violate the sequence of information, is called fragment of a hypertext [4].

The second type of hypertext contains separate complete texts or topics interconnected and represented with the help of the hypertext links. Such hypertext cannot be read linearly as it has neither the beginning nor the end. Infinite number of interpretations that depends upon the readers’ demands is the basis of its structure. This type of a hypertext has flexible structure which is open to new elements to add or amend it. These elements cannot change or distort the hypertext structure. Some scholars call this type of hypertext classical.

It is necessary to mention that the majority of discourses on the Internet are structured on the basis of hypertexts of these two types’ mixture.

The Internet is a special new form of social communication and its ability to react to the events around results in the fact that the Internet-texts become the main source of

information for the users. Decompression of such texts turns them into a flat synchronic horizon without the beginning and the end, without certain sequence. This is one of the determinative features of cyberculture.

To demonstrate the statistics data of financial report in the form of hypertext we may point out that analyzed constructions contained from five to thirty links. The average number is about ten. Maximal number of links is fifty six (*Shell global*).

As a rule the links' names meet the usual requirements for the headlines. They are short, significant, deeply informative, advertising in a way. There are following characteristics of a headline:

- it belongs to a text;
- it represents a text;
- it expresses concretization and generalization of the meaning simultaneously;
- it distorts the contents entering into and exiting from a text [5].

Headlines express implicit ultimately compressed supporting conceptual information which tends to decompression.

Speaking about the volume of links we should note that links comprise branch system and a chance is that the user taking the next step will not find the text itself but the next link to it. There are following decompressions of the text:

- 1) transition forward with the help of the given list;
- 2) transition backward;
- 3) sequential continuation;
- 4) circling, and other variants.

The user can address this or that link and create the hypertext he/she wants. On some sites there are interactive links. To use them one can have an answer to the question, react to the question and give an opinion. As an example of these links we propose the following from the *Shell Global Financial Reports*:

Shell Global Helpline

Contact U

Social Media and others.

To meet the hypertext space as a rule one has to open the main page which contains the form for the registered users to enter (window to enter login and password hyperlink "Enter") as well as the other hyperlinks to navigate and browse for the unregistered users usually indicated as "Clients" or "Our Clients".

Let us look through the web-page of *Shell Global Annual Reports*. It is not the central page. To find it a user should take two steps clicking "Media" and then "Annual Reports and Publications". The central part of the page presents the forms of financial reports, including financial data on company's assets (negotiable and non-negotiable), liabilities, balance, income and so on (*Annual Report and Form 20-F 2015*, *Sustainability Report 2015*, *Investors Handbook 2015*, *Interactive Charting Tool*, *Interactive GRI Index*, *Archived Reports*, *Search in Online Reports*, *More in Financial Reporting* and others). The part of financial reports is represented with the help of a table report with text explanations. The main instrument to browse is a popup panel of links at the top of the page with the following information: *Home* (refers backward to the main page), *Business Customers* (contains the information about all products), *Sustainability* (comprises commitments, standards and policies of the company), *About us* (information about the company) and others.

Possibility to choose the sequence of information may turn the work with the reports into the creation of a new text when a year-old (and older) reports can be combined

with the up-to-date information. Fragments from the past irrespective of remoteness can be removed, changed, amended or altered. Delusiveness and collaging of the virtual discourse are created by the users.

Hypertextual structure of financial report overloaded with the different hyperlinks duplicating each other is a classical hypertext with the infinite number of interpretations. This hypertext is open to new elements of structure. And the users can turn these elements into non-informative, so-called "empty" for some time or forever.

Thus the e-text of financial report is a new type of written text which is in the process of development. This type of text is searching for its own stylistics as a reader takes part in creation and development of the text as well as an author. Both the author and reader are significant and play an important role in creation of the e-text since the reader chooses the fragments to build the linear text. Here we can speak about the absence of a single author of the virtual discourse since a perception of the information and sequence of receiving the data is not less important than the creation and development of the information.

Hypertext as the structural principle of text space organization predetermines diffusivity of the virtual discourse. It unites the texts belonging to different discourses as well as the texts written by different authors. Hypertextual structure and technological specificity of the Internet give everybody the chance to apply one's own law of virtual space organization. That is why both the author and reader are so necessary and important for the creation of such types of texts.

References

1. Merriam Webster. Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.merriam-webster.com/dictionary/hypertext>
2. Руднев В. П. Словарь культуры XX века. Ключевые понятия и тексты / В. П. Руднев. – М. : Аграф, 1999. – С. 69.
3. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений (Оценка. Событие. Факт) / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1988. – С. 6.
4. Заборовская С. В. Особенности виртуального дискурса в пространстве Интернет (на примере интернет-дневников) : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.02 / С. В. Заборовская. – Х., 2006. – 197 с.
5. Колодная Ю. А. Лингвопрагматические характеристики печатного креолизованного текста киноанонса: на материале немецкого языка : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Колодная Юлия Анатольевна. – Самара, 2006. – 206 с.

References

1. Merriam Webster. Dictionary. Web. Oct. 2016
2. Руднев, Вадим. *Словарь культуры XX века. Ключевые понятия и тексты*. Москва: Аграф, 1999. Печать.
3. Арутюнова, Нина. *Типы языковых значений (Оценка. Событие. Факт)*. Москва: Наука, 1988. Печать.
4. Заборовская, Светлана. *Особенности виртуального дискурса в пространстве Интернет (на примере интернет-дневников)*. Дис. Харківський національний університет, 2006. Харків: ХНУ. Друк.
5. Колодная, Юлия. *Лингвопрагматические характеристики печатного креолизованного текста киноанонса: на материале немецкого языка*. Дис. Самарский государственный педагогический университет, 2006. Самара: САМППУ. Печать.

Надійшла до редколегії 10.11.2016

УДК 802.0-56 (075.8)

И. П. Суима

I. P. Cyïma

I. P. Suima

Днепропетровский национальный университет имени Олеса Гончара
Дніпропетровський національний університет імені Олеса Гончара
Oles Honchar Dnipropetrovsk National University

**РЕСПОНСИВНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ
В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ
РЕСПОНСИВНІ РЕЧЕННЯ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ
RESPONSIVE SENTENCES IN THE MODERN ENGLISH LITERATURE**

Розглянуто респонсивні речення – вербальна реакція на різного типу висловлювання – на матеріалі англійської мови. Звернено увагу на функціонування такого типу структур у художній літературі. Особливу увагу приділено визначенню поняття «респонсивне речення», що описується як специфічний тип синтаксичних одиниць. Виділено три типи респонсивних речень: контентні – тобто ті, що містять у собі відповідь на поставлене запитання, неконтентні – респонсиви, що не дають необхідної інформації та часто можуть бути не пов'язаними зі змістом самого питання, і латентні – респонсивні речення, які співбесідник повинен проаналізувати для того, щоб зрозуміти відповідь на своє питання, тобто такі речення містять приховану відповідь. Розглянуто різні типи реакцій на запитання, наприклад, такі як формальний респонсив, маніпуляція, саботаж, респонсивні речення з референтним індексом, евристичний, змістовний респонсиви і т.п. Зроблено висновок про те, що використання тих чи інших респонсивних речень обумовлено лінгвістичними та екстралінгвістичними факторами: прагненням до економії мовних засобів, бажанням чи небажанням відповідати на запитання, намаганням змінити тему розмови і т.д. Розглянуто структуру та семантику респонсивних речень у діалогічному мовленні; особливості лексичного наповнення респонсивних речень у сучасній англійській мові, порівняно лексичні одиниці, що характерні для різних типів відповідних синтаксичних конструкцій. Описано спільні та диференційні ознаки лексичного матеріалу, що використовується при побудові різних типів респонсивних речень. Звернено увагу на зв'язок поставленого питання та вербальної реакції на нього.

Ключові слова: респонсивне речення, типи діалогів, вербальна реакція, лінгвістичні та екстралінгвістичні фактори, тавтологічний респонсив, контентний, неконтентний, латентний респонсиви.

Рассмотрены респонсивные предложения – вербальная реакция на разного рода сообщения – на материале английского языка. Обращено внимание на функционирование такого типа структур в художественной литературе. Особое внимание уделено определению понятия «респонсивное предложение», которое описывается как специфический тип синтаксических единиц. Рассмотрены структура и семантика респонсивных предложений в диалогической речи. Выделено три типа респонсивных предложений: контентные – то есть те, которые содержат в себе ответ на заданный вопрос; неконтентные – респонсивы, которые не дают необходимой информации и могут быть не связаны с содержанием самого вопроса, и латентные – респонсивные предложения, которые собеседник должен проанализировать,

чтобы понять ответ на свой вопрос, т.е. содержащие скрытый ответ. Рассмотрены разные типы реакции на вопрос, например, такие как формальный респонсив, манипуляция, саботаж, респонсивные предложения с референтным индексом, эвристический, содержательный респонсивы и т.п. Сделан вывод о том, что использование тех или иных респонсивных предложений обусловлено лингвистическими и экстралингвистическими факторами: попытками экономии языковых средств, желанием или нежеланием отвечать на вопрос, попыткой изменить тему разговора и т.д. Рассмотрены особенности лексического наполнения респонсивных предложений в современном английском языке, дано сравнение лексических единиц, характерных для разных типов соответствующих синтаксических конструкций. Описаны общие и дифференциальные признаки лексического материала, используемого при построении разных типов респонсивных предложений. Обращено внимание на связь между поставленным вопросом и вербальной реакцией на него.

Ключевые слова: респонсивное предложение, типы диалогов, вербальная реакция, лингвистические и экстралингвистические факторы, тавтологический респонсив, контентный, неконтентный, латентный респонсивы.

The article deals with the consideration of the responsive sentences – verbal reaction to any kind of expression (on the material of the English language). The attention is focused on the functioning of such structures in the English literature. A special attention is given to identification of the notion of the responsive sentence, which is described as peculiar type of syntactic units. In the given article three types of the responsive sentences are identified: contented responsives are communicative units, containing the answer to the question; uncontented responsives are sentences, having no needed information and they are not always connected with the question itself; latent responsives – are constructions, containing hidden reply to the question and in order to recognize the answer to his\her question, the speaker should analyze the whole verbal expression he\she was given as a reaction from the other participant of the communication. It is considered different types of the reaction to the question for example the following ones: formal responsive sentences, manipulation, sabotage, responsive sentences with the referential index, heuristic and informative responsives etc. It is concluded that the usage of definite types of the responsive sentences is based on different linguistic and extralinguistic reasons, for example, attempts to economize the language means, presence or absence of the desire to answer to the given question, and attempts to change the topic of the conversation etc. In the article are described special features of the lexical filling of the responsive sentences in English, are compared lexical units, which are peculiar for correspondent syntactic construction. Common and special features of the used lexical material are presented in the article. The attention is given to the connection between the question and verbal reaction to it.

Keywords: responsive sentence, types of dialogues, verbal reaction, linguistic and extralinguistic factors, tautological responsive, contented, uncontented and latent responsive sentences.

Респонсивные предложения представляют собой вербальную реакцию на вопрос, побуждение или высказывание и являются функционально значимыми синтаксическими единицами: *Would you like the galleries and the exhibitions or the sights? – the sights; What are you doing here? – What do you think?* и т.п.

Понятия «респонсивное предложение» и «респонсив» находим в исследовании Чарльза Фриза «The Structure of English. An Introduction to the Construction of English Sentences» [12], в котором по цели высказывания предложения подразделяются на два основных типа: ситуативные высказывания, требующие ответа (situation utterance), и респонсивные высказывания, собственно ответы (responsive utterance). Первый класс речевых единиц делится на 3

подгруппы: 1) высказывания, которые обычно сопровождаются только устным ответом: приветствия, обращения, вопросы и т.п. (utterances that are regularly followed by oral responses only); 2) высказывания, реакцией на которые является какое-то действие: команды, просьбы (utterances eliciting action responding); 3) высказывания, требующие от слушателя подтверждения того, что он слушает говорящего и готов поддержать разговор (utterances regularly eliciting conventional signals of attention to continue discourse). Д. Локвуд, П. Фриз, Дж. Коуплэнд употребляют термин «респонсив» по отношению к конструкциям типа *I am, they are, we are* и т.п. [13, с. 117]. Б. Джонс, исследуя особенности ответа на закрытый вопрос (yes-no question) в разных языках, под респонсивом понимает ответы *да, нет* и их эквиваленты: The term responsive is adopted as a general label for both yes-no words and their equivalents [15, с. 203].

В работах И. И. Меньшикова [3] и Е. А. Половинко [4] как функционально значимые коммуникативные единицы с целеустановкой, отличающейся от других типов предложения, указываются респонсивные предложения, или респонсивы (от англ. Response – *ответ, реакция, отклик*), представляющие собой реакцию на то или иное высказывание и соотносящиеся с вопросительными предложениями в их первичной функции. В работе И. И. Меньшикова была осуществлена попытка построить общую систему респонсивных предложений как реакцию на заданный вопрос (или шире – на предыдущее высказывание) [3]. Указаны также дифференциальные признаки такого рода конструкций: они не могут существовать как самостоятельные коммуникативные единицы и обязательно входят в состав более крупного синтаксического образования; респонсивные предложения противопоставлены остальным типам по характеру стимула, получаемого говорящим [3, с. 89–91].

В предлагаемой статье такого рода коммуникативные единицы рассматриваются на материале диалогов, взятых из современной английской литературы. Диалог, как указано в Словаре лингвистических терминов, это – разновидность (тип) речи, при которой происходит обмен взаимообусловленными высказываниями-репликами. Реплика, которая дает начало разговору, определяет его тему и цель, строится относительно свободно. Эта реплика называется стимулом, так как побуждает собеседника к ответной реплике или действию. Диалог обычно состоит из чередующихся реплик-стимулов и реплик-реакций [5]. Исследователи выделяют четыре особенности художественного диалога:

1) художественный диалог должен иметь определенную протяженность, вовсе не обязательную для диалога в жизни;

2) он заранее обдумывается его создателем, чего нет в спонтанной естественной речи;

3) художественный диалог развивает действие, все его элементы тесно связаны и взаимосвязаны, что не обязательно для диалога в жизни;

4) диалог в художественном тексте подчинен правилам времени, ритма и темпа, вне которых не существует художественный текст [2].

По роли в сюжетном развитии художественного произведения диалоги классифицируют следующим образом: служебные, информационные, разъяснительные [2]. Выделяют также три типа драматического диалога [1; 2; 6]:

- 1) дискуссивный;
- 2) экспрессивный;
- 3) ситуативный.

Дискуссивный тип диалога характеризуется тем, что в нем «доминирует функция сообщения, невербальные средства (мимика, жест) используются незначительно, индивидуализации речи персонажей нет, преобладает изысканный стиль, вся драма предстает как рупор идей автора» [2].

В диалогах экспрессивного типа речь эмоционально окрашена, возрастает роль внеречевого контекста, появляется большее по сравнению с предыдущим типом диалога количество авторских ремарок, которые влияют на значение слов и реплик персонажей.

В диалогах ситуативного типа преобладает разговорный язык, индивидуально окрашенная, спонтанная речь.

При изучении диалога особое внимание, как правило, уделяется репликам-стимулам [1; 2; 9; 10; 14], особенно, если они являются вопросительными по своему коммуникативному заданию, а не репликам-реакциям. Стимулирующая реплика определяет характер коммуникации, является более независимой, но реплика-реакция, несмотря на тесную связь с иницирующей репликой, информативнее стимулирующей фразы и характеризуется стилистическим, семантическим, структурным и функциональным разнообразием. Реплика-реакция, в большинстве случаев, является не столько ответом, сколько именно реакцией на вопрос или высказывание и может быть квалифицирована как респонсивное предложение, или респонсив – особая синтаксическая единица с особым коммуникативным заданием, выражающая вербальную реакцию на иницирующую реплику. Респонсивное предложение (вербальная реакция) практически всегда обусловлено целым рядом лингвистических и экстралингвистических факторов.

Акцентируя внимание на указанных выше типах диалогов, отметим, что для построения разных типов диалогов используются различные типы респонсивных предложений, которые характеризуются своими структурными, семантическими и лексическими параметрами и выполняют ту или иную функцию в контексте диалога. Респонсивы в первую очередь можно разделить на контентные – так или иначе отвечающие на вопрос и содержащие запрашиваемую информацию, неконтентные – представляющие собой реакцию на высказывание, которая не ведет к достижению коммуникативной цели собеседника и часто непосредственно не соотносится с самим сообщением [3, с. 92], и латентные – лексика которых может быть не связана с лексическим материалом вопроса или высказывания. Прямой, а часто и косвенный, ответ на вопрос или сообщение в латентных респонсивных предложениях не представлен, но отвечающий предоставляет ту или иную дополнительную информацию, анализируя которую можно понять, будет ли продолжаться диалог на эту тему, или сделать какой-то вывод по существу вопроса (*Have you had your holiday for this year? – I am taking it at the end of September; Was the atmosphere at the meeting good enough? – I think it was too crowded and noisy!*). Три основных типа респонсивных предложений имеют свои подтипы, имеющие как общие, так и дифференциальные признаки. Контентные респонсивные предложения представляют собой самый общий, как правило, положительный (*Are you planning to travel anywhere? – Yes, I am; Can I close the window. It's rather chilly and windy. – Yes, of course*) или отрицательный (*Do you want to leave her a message? – No, thanks; Is there anything else you'd like to ask? – No, that's it. Thank you*) ответ.

В художественных текстах, как правило, представлены практически все типы респонсивных предложений, например, саботирующий респонсив – конструкция,

указывающая на то, что собеседник не хочет отвечать на поставленный вопрос, говорить на заявленную тему или делать то, что ему говорят:

«*Get my clothes,*» muttered Ralph. «*Along there.*» [Golding W. *Lord Of The Flies*, 17].

«*Shut up.*» [Golding W. *Lord Of The Flies*, 18].

«*Choir! Stand still!*»

«*You're talking too much,*» said Jack Merridew. «*Shut up, Fatty.*» [Golding W. *Lord Of The Flies*, 22].

«*Tell us about the snake-thing.*»

«*Shut up! Wait! Listen!*» [Golding W. *Lord Of The Flies*, 34].

Формальные респонсивные предложения – да\нет и их эквиваленты, также часто находим в художественных текстах:

«*Let's have a vote.*»

“Yes! [Golding W. *Lord Of The Flies*, 22–23].

Тавтологический респонсив – предложение, представляющее собой реакцию на любое высказывание, содержащее в основном лексику самого высказывания. Например: *Is it enough for you a piece of cake or I should bring one more for you? – Enough; You spoke with your sister almost 2 hours? Nothing happened with her? – Nothing happened* [7]. Тавтологические респонсивные предложения имеют место не только в вопросно-ответной системе, такого рода коммуникативные единицы могут быть и реакцией на высказывание: *I think they're going to fire me. – No, no, nobody's going to fire you!; Julia, I will call you tomorrow. – I will call!; побуждение: Remind the driver I will wait for him at three o'clock! – At three o'clock; Let's go to the cinema! – Let's go* [8].

Таким образом, в современной английской литературе используются разные типы респонсивных предложений с их лексическими, семантическими, структурными и функциональными характеристиками, которые так или иначе оказывают свое влияние на создание стилистических и функциональных особенностей диалога в художественной литературе.

Библіографічні посилання

1. Андреева В. Ю. Особенности скрытого противодействия в разных типах дискурса / В. Ю. Андреева // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактические аспекты профессиональной подготовки переводчиков: материалы II научно-практ. Интернет-конф. с международным участием. – Тула: Изд-во ТУЛГУ, 2013. – С. 6–10.
2. Лагутин В. И. Проблемы анализа художественного диалога / В. И. Лагутин. – Кишинев: Штиинца, 1991. – 98 с.
3. Меньшиков И. И. Типология респонсивных предложений в современном русском языке / И. И. Меньшиков // Избранные труды по лингвистике. – Днепропетровск: Новая идеология, 2012. – С. 85–100.
4. Половинко Е. А. Типы отношений между репликами вопросно-ответных конструкций / Е. А. Половинко // Вісник Дніпропетр. ун-ту. – 2007. – Вип. 10. – № 4\1. – С. 238–244.
5. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – Изд. 2-е. – М.: Просвещение, 1976 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/lingvistic/диалог>
6. Третьякова В. С. Речевой конфликт и аспекты его изучения / В. С. Третьякова // Юрислингвистика-5: Изд. Алтайского гос. ун-та, 2004. – С. 112–120.
7. Alger Horatio. Ragged Dick or Street life in New York with the Boot-Blacks / Horatio Alger. – New York: Signet classic, 1990. – 186 p.
8. Arthur Hailey [Electronic resource]. – Access: http://english-e-books.net/books/upper-intermediate/Airport-Arthur_Hailey/Airport-Arthur_Hailey.txt

9. **Bloomfield L.** *Language* / L. Bloomfield. – New York : Henry Holt and Company, 1933. – 580 p.
10. **Crystal D.** *Cambridge Encyclopedia of the English language* / D. Crystal. – Cambridge : Cambridge University Press, 1995. – 491 p.
11. **Encyclopedia of language and linguistics** / ed. by Keith Brown. – 2-nd edition, Elsevier Science, 2005. – 9000 p.
12. **Fries Ch. C.** *The Structure of English: An Introduction to the Construction of English Sentences* / Ch. C. Fries. – London : Longmans, Green and Co., 1957. – 304 p.
13. **Functional approaches to language culture and cognition** / ed. by David G. Lockwood, Peter H. Fries, James E. Copeland. – Michigan state university: John Benjamins B.V., 2000. – 656 p.
14. **Gleason H. A. J.** *Linguistics and English Grammar* / H. A. J. Gleason. – New York : Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1965. – 519 p.
15. **Jones Bob Morris.** *The Welsh answering system* / Bob Morris Jones. – Berlin : Rotaprint Druck Werner Hidebrand, 1999. – 360 p.

Библіографічні посилання

1. Андреева, В. Ю. *Особенности скрытого противодействия в разных типах дискурса*. Тула: Изд-во ТУлГУ, 2013. Print. Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактические аспекты профессиональной подготовки переводчиков: материалы II научно-практической Интернет-конференции с международным участием.
2. Лагутин, В. И. *Проблемы анализа художественного диалога*. Кишинев: Штиинца, 1991. Print.
3. Меньшиков, И. И. *Типология респонсивных предложений в современном русском языке*. Днепропетровск: Новая идеология, 2012. Print. Избранные труды по лингвистике.
4. Половинко, Е. А. *Типы отношений между репликами вопросно-ответных конструкций*. № 4/1 ed. Vol. 10. Днепропетровск: н.п., 2007. Print. Вісник Дніпропетровського університету.
5. *Словарь-справочник лингвистических терминов*. 2nd ed. М.: Просвещение, 1976. Web. <<http://dic.academic.ru/dic.nsf/lingvistic/диалог>>.
6. Третьякова, В. С. *Речевой конфликт и аспекты его изучения*. Н.п.: Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2004. Print. Юрислингвистика–5.
7. Horatio, Alger. *Ragged Dick or Street life in New York with the Boot-Blacks*. New York: Signet classic, 1990. Print.
8. Hailey, Arthur. *Airport*. N.p.: n.p., n.d. Web. <http://english-e-books.net/books/upper-intermediate/Airport-Arthur_Hailey/Airport-Arthur_Hailey.txt>.
9. Bloomfield, L. *Language*. New York: Henry Holt and Company, 1933. Print.
10. Crystal, D. *Cambridge Encyclopedia of the English language*. Cambridge: Cambridge U Press, 1995. Print.
11. *Encyclopedia of language and linguistics*. 2nd ed. N.p.: Elsevier Science, 2005. Print.

Надійшла до редколегії 02.11.2016

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

УДК 811.111 (07)

T. V. Aksiutina

Т. В. Аксютіна

Т. В. Аксютіна

Oles Honchar Dnipropetrovsk National University

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара
Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара

TEACHING EFL STUDENTS IN CULTURALLY DIVERSE GROUPS ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У ПОЛІЕТНІЧНИХ ГРУПАХ СТУДЕНТІВ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ ГРУППАХ СТУДЕНТОВ

Розглянуто особливості викладання англійської як іноземної мови в поліетнічних групах студентів у рамках культууроорієнтованої педагогічної моделі освіти, яка визнає важливість включення фонових національно-культурних знань іноземних студентів у всі аспекти навчання. Розроблено теоретичні та практичні положення культууроорієнтованої освіти. Підкреслено її потужний потенціал у досягненні академічних успіхів студентів поліетнічних і лінгвістичних груп. У рамках обговорення загальних концептуальних питань розглянуто ряд педагогічних парадигм і пропозицій, спрямованих на виправлення неуспішності студентів. Докладно досліджено чотири основні компоненти культууроорієнтованої освіти: розробка бази знань про культурне різноманіття, увага, створення навчальних спільнот, особливості спілкування зі студентами поліетнічних груп. Вони сприяють глибшому розумінню того, які концептуальні засади у викладанні англійської як іноземної мови можуть бути перенесені в навчальний процес у рамках культууроорієнтованої освіти. Показано, як узгодити стратегії навчання з тим, щоб підвищувати внутрішню мотивацію студентів, що вивчають англійську як іноземну мову, всередині і між різними поліетнічними групами.

Ключові слова: викладання англійської як іноземної мови, поліетнічні групи студентів, культууроорієнтована модель освіти, увага, навчальні спільноти, база знань про національно-культурні особливості.

Рассмотрены особенности обучения английскому как иностранному языку в полиэтнических группах студентов в рамках культууроориентированной педагогической модели образования, которая признает важность включения фоновых национально-культурных знаний иностранных студентов во все аспекты обучения. Разработаны теоретические и практические положения культууроориентированного

образования. Подчеркнут его мощный потенциал в достижении академических успехов студентов полиэтнических и лингвистических групп. Вслед за обсуждением общих концептуальных вопросов рассмотрен ряд педагогических парадигм и предложений, направленных на исправление неуспеваемости студентов. Подробно исследованы четыре основных компонента культууроориентированного образования: разработка базы знаний о культурном разнообразии, демонстрация внимания, создание учебных сообществ, особенности общения со студентами полиэтнических групп. Они способствуют более глубокому пониманию того, какие концептуальные принципы в преподавании английского как иностранного языка могут быть перенесены в учебный процесс в рамках культууроориентированного образования. Показано, как согласовать стратегии обучения с тем, чтобы поддерживать внутреннюю мотивацию студентов, изучающих английский как иностранный язык, внутри и между различными полиэтническими группами.

Ключевые слова: обучение английскому как иностранному языку, полиэтнические группы студентов, культууроориентированное образование, внимание, учебные сообщества, база знаний о национально-культурных особенностях.

The article focuses on teaching English as a Foreign Language (EFL) to culturally diverse students, providing a pedagogical framework of culturally responsive teaching (CRT) that recognizes the importance of including students' cultural references in all aspects of learning. It develops theoretical and practical issues about culturally responsive teaching, outlying its potential power in achieving the academic success of ethnically and linguistically diverse students. These general conceptual issues are followed by a discussion of some pedagogical paradigms and suggestions for reversing the underachievement of students. The article develops in detail four essential components of culturally responsive teaching: developing a knowledge base about cultural diversity, demonstrating caring, and building learning communities, communicating with ethnically diverse students. They facilitate a deeper understanding of how conceptual principles about teaching EFL and through cultural responsive teaching can be translated into instructional actions. The article demonstrates how to align teaching strategies so they are supportive of EFL students' intrinsic motivation within and across culturally diverse groups.

Keywords: teaching EFL, ethnically diverse students' groups, culturally responsive teaching, caring, learning community, knowledge base about cultural diversity.

To prepare EFL teachers to work more effectively with students who are not part of the Ukrainian ethnic, racial, and cultural mainstream requires a more thorough knowledge of the specific cultures of different ethnic groups, how they affect learning behaviors, and how classroom interactions and instruction can be changed to embrace these differences. Ukrainian education has not been very culturally responsive to ethnically diverse students [2, p. 127]. Instead, these students have been expected to divorce themselves from their cultures and learn according to Ukrainian cultural norms. This placed them in double jeopardy – having to master the academic tasks while functioning under cultural conditions unnatural (and often unfamiliar) to them. Removing this second burden is a significant contribution to improving their academic achievement. This can be done by all the teachers being culturally responsive to ethnically diverse students throughout their instructional processes.

The article aims to study the ways of improving the academic success of ethnically diverse university students through *culturally responsive teaching* (CRT), and providing higher school lecturers with the knowledge, attitudes, and skills needed to do this. CRT is considered as a conceptual pedagogical framework for providing effective academic support for culturally diverse EFL learners. The article identifies a set of theoretical and

practical principles of the CRT that can serve as the linguistic foundation for teaching EFL in mainstream classes with culturally diverse students. The article outlines linguistically responsive pedagogical practices that flow directly from those principles. Four essential elements of the culturally responsive teaching are examined: developing a knowledge base about cultural diversity, demonstrating caring and building learning communities, communicating with ethnically diverse students. They facilitate a deeper understanding of how conceptual principles about teaching EFL and through cultural diversity can be translated into instructional actions.

The current topicality of the research is that the present educational system of Ukraine basing its expectations, delivery, and curricular content on the norms of the mainstream population seems to be insufficient for students of culturally and linguistically diverse backgrounds. As a result, these students experience a mismatch between home and university expectations. It results in their low academic achievement. The underlying message throughout the article is the need to change teaching conceptions and techniques for cultural, racial and ethnic diversity from the current orientation towards weaknesses, problems and pathologies to strengths, promises, and possibilities.

For more than five decades EFL teachers have been developing strategies to comply with the responsibility to accommodate diverse students in an inclusive classroom [1; 2; 6; 8; 10; 11]; these challenges are compounded by the increasing diversity among the student population. The number of foreign students whose home language is neither Ukrainian nor English continues to increase in Ukraine every year. As a result, the main focus in teaching EFL has switched from the “What” to the “Who”: Who is the learner in the classroom? EFL teachers should be responsible for teaching their diverse students and for ensuring they all learn. To meet the requirement, educators should know their students’ background, and incorporate their knowledge into quality learning experiences. *Culturally responsive teaching* involves incorporating into learning experiences students’ “cultural references” [8, p. 22], their prior experiences both in the countries of their origin and the current living situations, as well as the learning styles of diverse students, to make learning more appropriate and effective for them [6, p. 107]. “Culture is central to learning. It plays a role not only in communicating and receiving information, but also in shaping the thinking process of groups and individuals. A pedagogy that acknowledges, responds to, and celebrates fundamental cultures offers full, equitable access to education for students from all cultures” [6, p. 109].

Power pedagogy through CRT has been debated by different researchers, practitioners, scholars who study teaching modes that work best with ethnically diverse students [1; 3; 5; 6; 8; 10; 11]. Their findings include explanations of the CRT salient components as well as its potential power for reversing the achievements trends of culturally diverse students. *Culturally responsive teaching* is defined as using the cultural characteristics, experiences, and perspectives of ethnically diverse students as conduits for teaching them more effectively. It is based on the assumption that when academic knowledge and skills are situated within the lived experiences and frames of reference of students, they are more personally meaningful, have higher interest and appeal, and are learned more easily and thoroughly [6, p. 108]. As a result, the academic achievement of ethnically diverse students will improve when they are taught through their own cultural and experiential filters [3; 5; 8; 10].

Educators generally agree that effective teaching requires mastery of content knowledge and pedagogical skills. As Howard so aptly stated, “We can’t teach what

we don't know" [7, p. 66]. This statement applies to knowledge both of student populations and subject matter, and is imperative to meeting the educational needs of ethnically diverse students. Part of this knowledge includes understanding the cultural characteristics and contributions of different ethnic groups [8; 10]. Culture encompasses many things, some of which are more important for EFL teachers to know than others because they have direct implications for teaching and learning. Among these are ethnic groups' cultural values, traditions, communication, learning styles, contributions, and relational patterns. For example, EFL teachers need to know (a) which ethnic groups give priority to communal living and cooperative problem solving and how these preferences affect educational motivation, aspiration, and task performance; (b) how different ethnic groups' protocols of appropriate ways for students to interact with teachers are exhibited in instructional settings; and (c) the implications of gender role socialization in different ethnic groups for implementing equity initiatives in classroom instruction. This information constitutes the first essential component of the knowledge base of culturally responsive teaching.

The knowledge that teachers need to have about cultural diversity goes beyond mere awareness of the fact that ethnic groups have different values or express similar values in various ways. Thus, the second requirement for developing a knowledge base for culturally responsive teaching is acquiring detailed factual information about the cultural particularities of specific ethnic groups (e.g., African, Asian, etc.). It is necessary to make teaching more interesting, stimulating, and responsive to ethnically diverse students. Teachers should be aware of the contributions of different ethnic groups to a wide variety of disciplines, and have a deeper understanding of multicultural education theory, research, and scholarship. This is a third important pillar of the knowledge foundation of culturally responsive teaching. It has to be located, learned, and woven into the preparation programs of teachers and classroom instruction.

Creating classroom climates that are conducive to learning for ethnically diverse students is a second critical component of preparation for culturally responsive teaching. Teachers need to know how to use cultural scaffolding in teaching these students – that is, using their own cultures and experiences to expand their intellectual horizons and academic achievement. This begins by demonstrating culturally sensitive caring and building culturally responsive learning communities. Teachers have to care so much about ethnically diverse students and their achievement that they accept nothing less than high-level success from them and work diligently to accomplish it [5; 9]. Culturally responsive caring also places “teachers in an ethical, emotional, and academic partnership with ethnically diverse students, a partnership that is anchored in respect, honor, integrity, resource sharing, and a deep belief in the possibility of transcendence” [6, p. 102–103].

Caring is a moral imperative, a social responsibility, and a pedagogical necessity. It requires that teachers use “knowledge and strategic thinking to decide how to act in the best interests of others... [and] binds individuals to their society, to their communities, and to each other” [9, p. 4]. Thus, teachers need to understand that culturally responsive caring is *action oriented* in that it demonstrates high expectations and uses imaginative strategies to ensure academic success for ethnically diverse students.

The process of building culturally responsive communities of learning is important for teachers to know as well. Culturally responsive teachers should understand how conflicts between different work styles may interfere with academic efforts and outcomes,

and how to design more communal learning environments. The emphasis should be on holistic or integrated learning. Personal, moral, social, political, cultural, and academic knowledge and skills should be taught simultaneously. Culturally responsive teachers help students to understand that knowledge has moral and political elements and consequences, which obligate them to take “social action to promote freedom, equality, and justice for everyone” [8, p. 22].

Effective cross-cultural communication is another pivotal element of preparing for culturally responsive teaching. Porter and Samovar explained that culture influences “what we talk about; how we talk about it; what we see, attend to, or ignore; how we think; and what we think about” [11, p. 21]. Montagu and Watson added that communication is the “ground of meeting and the foundation of community” among human beings [2, p. 126]. In fact, determining what ethnically diverse students know and can do, as well as what they are capable of knowing and doing, is often a function of how well teachers can communicate with them. The intellectual thought of students from different ethnic groups is culturally encoded [4, p. 429]. Its expressive forms and substance are strongly influenced by cultural socialization. Teachers need to be able to decipher these codes to teach EFL ethnically diverse students more effectively.

Characteristics of ethnic communication styles are core traits of group trends, not descriptions of the behaviors of individual members of the group. It is imperative for teachers to understand these realities because many of them are hesitant about dealing with cultural descriptors for fear of stereotyping and overgeneralizing. Culturally responsive teachers should know how the communication styles of different ethnic groups reflect cultural values and shape learning behaviors and how to modify classroom interactions to better accommodate them. It includes knowing the linguistic structures of various ethnic communication styles as well as contextual factors, cultural nuances, discourse features, logic and rhythm, delivery, vocabulary usage, role relationships of speakers and listeners, intonation, gestures, and body movements.

Cultural characteristics provide the criteria for determining how instructional strategies should be modified for ethnically diverse students. Developing skills in this area should begin with teacher’s educating students confronting the misconceptions and controversies surrounding learning styles. Learning styles do have “core structures, and specific patterns by ethnic groups are discernible” [9, p. 5]. The internal structure of ethnic learning styles includes at least eight key components: preferred content; ways of working through learning tasks; techniques for organizing and conveying ideas and thoughts; physical and social settings for task performance; structural arrangements of work, study, and performance space; perceptual stimulation for receiving, processing, and demonstrating comprehension and competence; motivations, incentives, and rewards for learning; and interpersonal interactional styles. These dimensions provide different points of entry and emphasis for matching instruction to the learning styles of students from various ethnic groups. To respond most effectively to them, teachers need to know how they are configured for different ethnic groups as well as the patterns of variance that exist within the configurations.

Another powerful way to establish cultural congruity in teaching is integrating ethnic and cultural diversity into the most fundamental and high-status aspects of the instructional process on a habitual basis [3]. Rigorous analysis of teaching behaviors reveals that a high percentage of instructional time is devoted to giving examples, scenarios, and vignettes to demonstrate how information, principles, concepts, and

skills operate in practice. These make up the pedagogical bridges that connect prior knowledge with new knowledge, the known with the unknown, and abstractions with lived realities. Teachers need to develop rich repertoires of multicultural instructional examples to use in teaching ethnically diverse students.

The process begins with understanding the role and prominence of examples in the instructional process, knowing the cultures and experiences of different ethnic groups, harvesting teaching examples from these critical sources, and learning how to apply multicultural examples in teaching other knowledge and skills – for instance, using illustrations of ethnic architecture, samples of ethnic literature in teaching the concept of genre and reading skills such as comprehension, inferential thinking, vocabulary building, and translation. Research indicates that culturally relevant examples have positive effects on the academic achievement of ethnically diverse students. They are valuable models and incentives for doing culturally responsive teaching and should be a routine part of teacher preparation programs.

To sum up, taking into account the fact that culture strongly influences the attitudes, values, and behaviors that students and teachers bring to the instructional process, culturally responsive teaching requires a more thorough knowledge of the specific cultures of different ethnic groups, how they affect learning behaviors, and how classroom interactions and instruction can be changed to embrace these differences. This can be done by all teachers being culturally responsive to ethnically diverse students throughout their instructional processes.

References

1. **Поморцева Н. В.** Психолінгвістическіе аспекти міжличностного общения в поліетнічної студентської групі // Соціальні варіанти мови: матеріали Міжнарод. науч. конф., Нижній Новгород, 19–20 квітня 2007 року. – Нижній Новгород: Нижегородський гос. лінгв. ун-т ім. Н. А. Добролюбова, 2007. – С. 194–196.
2. **Чуйкова Э. С.** Опыт обучения китайских групп английскому языку: выбор форм и языка общения / Э. С. Чуйкова, А. А. Кочетова // Теория и практика образования в современном мире: материалы IX Междунар. науч. конф. – СПб.: Свое изд-во, 2016. – С. 126–130.
3. **Au K. H., Kawakami.** Cultural Congruence in Instruction // In E. R. Hollins, J. E. King, & W.C. Hayman (Eds.). Teaching Diverse Populations: Formulating a Knowledge Base. – Albany: State University of New York, 1994. – P. 5–23.
4. **Cazden C. B.** Functions of Language in the Classroom / C. B. Cazden, V. P. John, D. Hymes. – Prospect Heights, IL: Waveland, 1985. – P. 428–429.
5. **Foster M.** It's Cooking Now: a Performance Analysis of the Speech Events of a Black Teacher in an Urban Community College / M. Foster // Language in Society. 1989. – № 18(1). – P. 1–29.
6. **Gay G.** Preparing for Culturally Responsive Teaching / G. Gay // Journal of Teacher Education. – 2002. – № 53. – P. 107–109.
7. **Howard G. R.** We Can't Teach What We Don't Know: White Teachers, Multiracial Schools / G. R. Howard. – New York: Teachers College Press, 2002. – P. 66.
8. **King J. E.** Preparing Teachers for Cultural Diversity / J. E. King, E. R. Hollins, W. C. Hayman. – New York: Teachers College Press, 1997. – P. 22.
9. **Kleinfeld J.** Effects of Nonverbal Warmth on the Learning of Eskimo and White Students / J. Kleinfeld // Journal of Social Psychology. – 1974. – № 92(1). – P. 3–9.
10. **Ladson-Billings G.** Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy / G. Ladson-Billings // American Educational Research Journal. – 1995. – № 32(3). – P. 465–491.
11. **Porter R. E.** Basic Principles of Intercultural Communication / In L. A. Samovar & R. E. Porter // Intercultural communication: A reader (6th ed.). – Belmont, CA: Wadsworth, 1991. – P. 5–22.

References

1. Поморцева, Н. В. Психолінгвістическіе аспекти міжличностного общения в поліетнічної студентської групі. Нижній Новгород: Нижегородський гос. лінгвістический університет ім. Н. А. Добролюбова, 2007. Print. Соціальні варіанти мови. – Матеріали Міжнарод. научн. конф., Нижній Новгород, 19–20 квітня 2007 року.
2. Чуйкова, Э. С. and А. А. Кочетова. Опыт обучения китайских групп английскому языку: выбор форм и языка общения. Свое издательство: СПб., 2016. Print. Теорія і практика освіти в сучасному світі. – Матеріали ІХ Міжнарод. научн. конф.
3. Cazden, C. B., John V. P. and Hymes D. Functions of Language in the Classroom. Waveland: Prospect Heights, IL, 1985. Print.
4. Foster, M. It's Cooking Now: a Performance Analysis of the Speech Events of a Black Teacher in an Urban Community College. 18 (1) ed. N.p.: n.p., 1989. Print. Language in Society.
5. Gay, G. Preparing for Culturally Responsive Teaching. Vol. 53. N.p.: n.p., 2002. Print. Journal of Teacher Education.
6. Howard, G. R. We Can't Teach What We Don't Know: White Teachers, Multiracial Schools. New York: Teachers College Press, 2002. Print.
7. Kawakami, Au K. H. Cultural Congruence in Instruction. Albany: State U of New York, 1994. Print. Teaching Diverse Populations: Formulating a Knowledge Base.
8. King, J. E., Hollins E. R. and Hayman W. C. Preparing Teachers for Cultural Diversity. New York: Teachers College Press, 1997. Print.
9. Kleinfeld, J. Effects of Nonverbal Warmth on the Learning of Eskimo and White Students. Vol. 92. N.p.: n.p., 1974. Print. Journal of Social Psychology.
10. Ladson-Billings, G. Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. Vol. 32. N.p.: n.p., 1995. Print. American Educational Research Journal.
11. Porter, R. E. and Samovar L. A. Basic Principles of Intercultural Communication. Belmont, CA: Wadsworth, 1991. Print. Intercultural communication.

Надійшла до редколегії 02.11.2016

УДК 811.111'373

A. I. Anisimova

A. I. Anisimova

A. И. Анисимова

*Oles Honchar Dnipropetrovsk National University**Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара**Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара***CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL):
FROM THEORY TO PRACTICE****ПРЕДМЕТНО-МОВНЕ ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ (CLIL):
ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ****ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ (CLIL):
ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ**

Розглянуто використання методу предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL), а також визначено деякі аспекти його впливу на розвиток мультилінгвальної компетентності студентів-філологів. Наголошено, що мультилінгвізм стає все більш поширеним явищем у сучасних суспільствах. Все більше людей розмовляють двома або більше мовами в їхньому повсякденному житті, що обумовлюється історичними, соціальними або економічними чинниками. Це одна з причин, чому мультилінгвальна компетентність була означена Європейською системою вищої освіти як одна з ключових серед тих, якими має володіти сучасний конкурентоспроможний спеціаліст. Одним зі шляхів набуття мультилінгвальної компетентності є використання методу CLIL. Вважають, що цей метод відіграє надзвичайно важливу роль у процесі мовної освіти, а також є невід'ємним елементом білінгвальної та мультилінгвальної освіти. Мультилінгвальна компетентність передбачає те, що мовець спроможний використовувати різні мови за різних умов та у різних контекстах, при цьому рівень володіння мовами може відрізнятися. Детально представлено прояви методу CLIL та на їхній основі окреслено досвід роботи кафедри англійської філології Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара, де практикується застосування методу CLIL для розвитку мультилінгвальної компетентності студентів-філологів, вміння використання якої є одним з основних завдань навчального плану. Навчальні програми дисциплін відповідають вимогам стандарту вищої школи, що дозволяє випускникам кафедри бути конкурентоспроможними у своїй професійній галузі на світовій арені. Всі базові дисципліни (лексикологія, теоретична граматики, історія мови, стилістика тощо) викладаються англійською мовою. Таким чином, вивчення предмета поєднується з розвитком мовних навичок, що сприяє розвитку мультилінгвальної компетентності.

Ключові слова: метод CLIL, мультилінгвізм, білінгвальна освіта, мультилінгвальна освіта, мультилінгвальна компетентність.

Рассмотрено использование предметно-языкового интегрированного метода (CLIL), а также определены некоторые аспекты его влияния на развитие мультилингвальной компетентности студентов-филологов. Подчеркнуто, что мультилингвизм становится всё более распространённым явлением в современном обществе. Всё больше и больше людей говорят на двух или более языках в своей повседневной жизни, что обусловлено историческими, социальными или экономическими состав-

ляющими. Этот факт является одной из причин, почему мультилингвальная компетентность была выделена Европейской системой высшего образования одной из ключевых в ряду тех, которыми должен владеть современный конкурентоспособный специалист. Одним из способов овладения мультилингвальной компетентностью является использование метода CLIL. Считается, что этот метод играет чрезвычайно важную роль в процессе языкового образования, а также является неотъемлемым компонентом билингвального и мультилингвального образования. Мультилингвальная компетентность подразумевает то, что говорящий способен использовать разные языки в различных условиях и контекстах, при этом степень владения языками может отличаться. Детально представлены типичные проявления метода CLIL и на их основе описан опыт кафедры английской филологии Днепропетровского национального университета имени Олеся Гончара, где практикуется использование метода CLIL для развития мультилингвальной компетентности у студентов-филологов, что является одной из основных задач учебного плана. Учебные программы дисциплин отвечают требованиям стандарта высшей школы, что позволяет выпускникам профилирующей кафедры быть конкурентоспособными в своей профессиональной деятельности на мировой арене. Все базовые дисциплины (лексикология, теоретическая грамматика, история языка, стилистика и другие) преподаются на английском языке. Таким образом, изучение предмета комбинируется с развитием языковых навыков, что способствует формированию мультилингвальной компетентности.

Ключевые слова: метод CLIL, мультилингвизм, билингвальное образование, мультилингвальное образование, мультилингвальная компетентность.

The article deals with description of CLIL (Content and Language Integrated Learning) and with some aspects of its influence on the process of development of multilingual competence of students-philologists. It is emphasized that multilingualism has become a widespread phenomenon in modern societies. A considerable number of people speak more than two languages in their everyday life due to historical, social, or economic reasons. This is one of the reasons why multilingual competence was defined as one of the key competences that a modern competitive specialist should possess by the European System of Higher Education. CLIL is usually thought to play an increasingly important part in language education, both as a feature of foreign language teaching and learning, and as an element of bi- and multilingualism. Multilingual competence presupposes that speakers use different languages for different contexts and purposes, but their fluency in the languages may differ. The article gives a detailed description of the features typical of CLIL, and on their basis it describes some aspects of experience of the English Philology Department of Oles Honchar Dnipropetrovsk National University in the application of the CLIL for development of multilingual competence of students-philologists. The ability to apply multilingual competence is one of the key objectives of the curriculum. All the majors (History of Language, Theory of Grammar, Lexicology, Stylistics and others) are taught in English. In this way, subject learning is combined with language learning, which contributes to the development of multilingual competence.

Keywords: CLIL, multilingualism, bilingual education, multilingual education, multilingual competence.

Multilingualism has become a widespread phenomenon in modern societies. A considerable number of people speak more than two languages in their everyday life due to historical, social, or economic reasons. The continuing growth of individuals and communities that use three or more languages has led many researchers to investigate multilingualism and multilingual acquisition. Identifying the extent to which an individual should be proficient in each of their languages is essential for understanding

which goals are attainable in multilingual education and in the process of acquiring a multilingual competence.

Researchers studying the phenomenon of multilingualism state that for many people it is a fact of life and not a problem, because contacts between people speaking different languages has been a common phenomenon since ancient times [5; 10]. Increased international travel and modern information and communication technologies provide even more opportunities for people of different tongues to get to know each other. Even if one was born and brought up as a monolingual, the opportunity to learn other languages is no longer a luxury for the elite [1].

Moreover, acquisition of multilingual competence has become one of the key demands of the higher education; this is a competence that a competitive specialist should possess. However, there comes a question how a person can acquire a multilingual competence if the system of education has never presupposed that.

One of the answers to this question is through **CLIL** that is **Content and Language Integrated Learning**. CLIL is usually thought to play an increasingly important part in language education, both as a feature of foreign language teaching and learning, and as an element of bi- and multilingualism. As students develop their language competences, they are able to deal with more complex topics, so teaching material needs to offer learners an interesting and challenging subject matter.

The **aim** of the present paper is to define the peculiarities of CLIL and to figure out the part it plays in acquiring the multilingual competence.

It is worth mentioning that CLIL is generally thought to be a “dual-focused approach” that gives equal attention to language and content; it is an educational approach where curricular content is taught through the medium of a foreign language [8, p. 9].

CLIL has been identified as very important by the European Commission [3] because it can provide effective opportunities for students to use their new language skills. It opens doors to languages for a broader range of learners, nurturing self-confidence in learners and those who have not responded well to formal language instruction in general education. It provides exposure to the language without requiring extra time in the curriculum.

It is worth mentioning that there are many evidences that CLIL shares some features with other types of bi- and multilingual education, such as content-based instruction and immersion education. Generally speaking, researchers [4; 7] point out several features typical of CLIL programs worldwide, particularly in Europe:

- CLIL is about using a foreign language or a lingua franca, not a second language, which means that the language of instruction is one that students will mainly encounter in the classroom;
- English is considered to be the dominant CLIL language that reflects the fact that a command of English as an additional language is increasingly regarded as a key literacy feature worldwide;
- CLIL implies that teachers are normally nonnative speakers of the target language;
- CLIL lessons are usually timetabled as content lessons (literature, history etc.) while the target language normally continues as a subject in its own right in the shape of foreign language lessons taught by language specialists;
- CLIL could be interpreted as a foreign language enrichment measure packaged into content teaching [4; 7].

What should be pointed out within the framework of the present research is the two key principles stored in the notion *multilingualism*.

On the one hand, multilingualism is an ability of a particular community or group of people to speak more than one language and to use this ability in their everyday lives [6; 10].

On the other hand, the term “multilingualism” is applied when describing a simultaneous and peaceful coexistence of different linguistic communities on one specific geographical or geopolitical territory [6; 10]. Moreover, multilingualism is guaranteed in the official documents of the EU that are adopted by decision-making authorities and translated into and issued in eleven languages. However, the level of awareness of multilingualism varies considerably. It is guaranteed at the highest level of political representation. In meetings held at the highest level of the European Council, simultaneous interpretation is provided and all the documents are translated into eleven languages [9, p. 101–102].

Traditionally, researchers tend to view multilingual competences as the sum of discrete monolingual competences [5]. At present, however, there are some other points of view [2] presupposing that multilingual competence does not entail a native level of proficiency in each language. Multilingual speakers use different languages for different contexts and purposes, and they are highly unlikely to have equivalent levels of proficiency in all the languages they possess [5].

In an attempt to identify the linguistic capacity of multilinguals, the researchers [2; 6] agree that multilingual competence involves using several languages appropriately and effectively for communication in oral and written language.

It is pointed out that multilinguals possess a larger linguistic repertoire than monolinguals but usually the same range of situations in which to use that repertoire, resulting in multilinguals having more specific distributions of functions and uses for each of their languages.

There are a number of reasons why CLIL is important in language education and development of students' multilingual competence:

- enriching the content of language learning and teaching makes it more interesting and more challenging. Language teaching which concentrates only on linguistic development does not provide the same opportunities for developing pragmatic and sociolinguistic competences; the intellectual challenges offered by good CLIL teaching have the potential to enhance cognitive growth;
- combining language classes with subject learning is a way of using time more efficiently;
- all subjects have their own kind of literacy; the “languages” of literature and history, for example, have specific linguistic and discourse features. Language teaching at universities needs to help learners to acquire these subject literacies, and the development of study skills is an important part of making progress in language competences [4].

It should be mentioned that multilingual approach involves learning subjects such as history, literature or others, through a foreign language. It can be very successful in enhancing the learning of languages and other subjects, and helping students develop their multilingual competence.

At present, CLIL type approaches have become frequently adopted in European higher education in the fields of law, business, economics, humanities etc. Predominantly they appear at MA level, often as degree programmes which are either fully delivered

in a foreign/target language (most frequently English) or contain extensive modules delivered in the target language [3].

All these factors are taken into consideration in the process of teaching activity at the English Philology Department of Oles Honchar Dnipropetrovsk National University. Development of students' multilingual competence is one of the major objectives of the curriculum.

The courses have been developed in such a way as to correspond to the requirements of formal education and to make the students competitive on the global arena. All the majors (History of Language, Theory of Grammar, Lexicology, Stylistics and others) are taught in English. In this way, subject learning is combined with language learning without overcrowding the timetable.

Thus, such an approach covers the features of CLIL mentioned above, that is:

- in our environment, the language of instruction is English, which is not students' second language, but a foreign one, or a lingua franca;
- English is the dominant CLIL language; however, our students also acquire competence in other foreign languages (German, French, Italian, Spanish, Chinese etc.);
- our professors and instructors are not native speakers of English that also corresponds to the requirements of CLIL approach;
- CLIL lessons are usually timetabled as content lessons, that is our students master all the majors mentioned above in English, while the target language (English) continues as a subject in its own right in the shape of foreign language lessons.

Having completed such a programme students are supposed to acquire:

- multilingual competence in the field-specific and professional domain;
- understanding of the national and international dimensions of their profession, including cultural differences and peculiarities;
- knowledge and understanding of how multilingual and multicultural individuals and communities operate in such contexts where linguistic and intercultural skills are required;
- knowledge and understanding of communication conventions in their professional field, as well as sensitivity to appropriate use in academic, professional and social contexts;
- mediation between languages and cultures in social and professional settings, including effective translanguaging (code-switching, code-mixing etc.), intercultural awareness and negotiation of meaning needed in domain-specific professional multilingual and multicultural environments (multiliteracy).

To sum up, the syllabi of the majority of courses in the curriculum are supposed to provide students with multilingual, multicultural and cross-cultural competences that are considered to be the key ones for the world job market. However, the issue of CLIL and multilingual competence includes many aspects, that is why it still requires further investigation.

References

1. **Anisimova A. I.** Multilingual Research: Challenges and Perspectives/ A. I. Anisimova // International Conference on Multilingual Education: Challenges and Perspectives (Tbilisi, Georgia, 9 September 2016). – P. 34–37.
2. **Cenoz J.** A Holistic Approach to Multilingual Education: Introduction / J. Cenoz, D. Gorter // The Modern Language Journal. – 2011. – Vol. 95 (3). – P. 339–343.
3. **Content and Language Integrated Learning** [Електронний ресурс]. – Режим

- доступу : <http://www.lanqua.eu/theme/contentlanguageintegratedlearningclil/>
4. **Dalton-Puffer Ch.** Content-and-Language Integrated Learning: from Practice to Principles? / Ch. Dalton-Puffer // *Annual Review of Applied Linguistics*. – 2011. – Vol. 31. – P. 182–204.
 5. **Kemp C.** Defining Multilingualism / C. Kemp ; ed. by L. Aronin and B. Hufeisen // *The Exploration of Multilingualism*. – Amsterdam : John Benjamins, 2009. – P. 11–26.
 6. **Knight J.** Internationalization of higher education / J. Knight // *Quality of internationalization in higher education*. – Paris : OECD, 1999. – P. 13–18.
 7. **Lasagabaster D.** Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes / D. Lasagabaster, J. M. Sierra // *International Journal of CLIL Research*. – 2009. – Vol. 1. – P. 4–17.
 8. **Mehisto P.** Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education / P. Mehisto, D. Marsh, M. J. Frigols. – Oxford : MacMillan Education, Limited, 2008. – 238 p.
 9. **Truchot C.** Languages and supranationality in Europe: The linguistic influence of the European Union / C. Truchot // *Languages in a Globalising World*. – Cambridge : Cambridge University Press, 2004. – P. 90–110.
 10. **Wei L.** Research Perspectives on Bilingualism and Multilingualism / L. Wei ; ed. by Li Wei and Melissa G. Moyer // *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. – Oxford : Blackwell Publishing Ltd, 2008. – P. 3–17.

References

1. Anisimova, A. I. “Multilingual Research: Challenges and Perspectives.” *International Conference on Multilingual Education: Challenges and Perspectives (Tbilisi, Georgia, 9 September 2016)* (2016): 34–37.
2. Cenoz, J. and Gorter, D. “A Holistic Approach to Multilingual Education: Introduction.” *The Modern Language Journal* 95 (3) (2011): 339–43.
3. “Content and Language Integrated Learning.” <Http://www.lanqua.eu/theme/contentlanguageintegratedlearningclil/>.
4. Kemp, C. “Defining Multilingualism.” *The Exploration of Multilingualism* (2009): 11–26.
5. Dalton-Puffer, Ch. “Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles?” *Annual Review of Applied Linguistics* 31 (2011): 182–204.
6. Knight, J. “Internationalization of higher education.” *Quality of internationalization in higher education* (1999): 13–18.
7. Lasagabaster, D. “Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes.” *International Journal of CLIL Research* 1 (2009): 4–17.
8. Marsh, D., Mehisto P., and Frigols M. J. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: MacMillan Education, Limited, 2008.
9. Truchot, C. “Languages and supranationality in Europe: The linguistic influence of the European Union.” *Languages in a Globalising World*. Cambridge: Cambridge U Press, 2004. 90–110.
10. Wei, L. “Research Perspectives on Bilingualism and Multilingualism.” *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2008. 3–17.

Надійшла до редколегії 03.11.2016

УДК 811.111'373.43

O. V. Budilova

О. В. Буділова

A. B. Будилова

Oles Honchar Dnipropetrovsk National University

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара

**TEACHER'S ICEBERG:
TIPS FOR EFFECTIVE CLASSROOM MANAGEMENT
«ВЧИТЕЛЬСЬКИЙ АЙСБЕРГ»:
ПОРАДИ ДЛЯ ЕФЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ КЛАСОМ
«УЧИТЕЛЬСКИЙ АЙСБЕРГ»:
СОВЕТЫ ПО ЭФФЕКТИВНОМУ УПРАВЛЕНИЮ КЛАССОМ**

Розглянуто проблему ролі вчителя та управління класом у межах концепції навичок двадцять першого сторіччя. Завданням статті є аналіз існуючих ролей вчителя в процесі навчання та виявлення специфіки їх переоцінки в умовах науково-технічного прогресу. Увагу приділено визначенню особливостей відомих ролей вчителя та їх зміні в сучасному суспільстві порівняно з минулим сторіччям. Актуальність статті зумовлена трансформаціями процесів навчання і викладання в межах сучасної освіти, зокрема, зростанням інтересу до альтернативних форм викладання (дискусія, круглий стіл, тощо) та швидким засвоєнням українськими освітянами інноваційних технологій навчання.

Ключові слова: роль вчителя, управління класом, навички двадцять першого сторіччя, інтерактивний підхід.

Рассмотрена проблема роли учителя и управления классом в рамках концепции навыков двадцать первого века. Задачей статьи является анализ существующих ролей учителя в процессе обучения и выявление специфики их переоценки в условиях научно-технического прогресса. Внимание уделено определению особенностей известных ролей учителя и их изменению в современном обществе по сравнению с прошлым столетием. Актуальность статьи обусловлена трансформациями процессов обучения и преподавания в рамках современного образования, в частности, повышением интереса к альтернативным формам преподавания (дискуссия, круглый стол и т.д.) и быстрым освоением украинскими педагогами инновационных технологий преподавания.

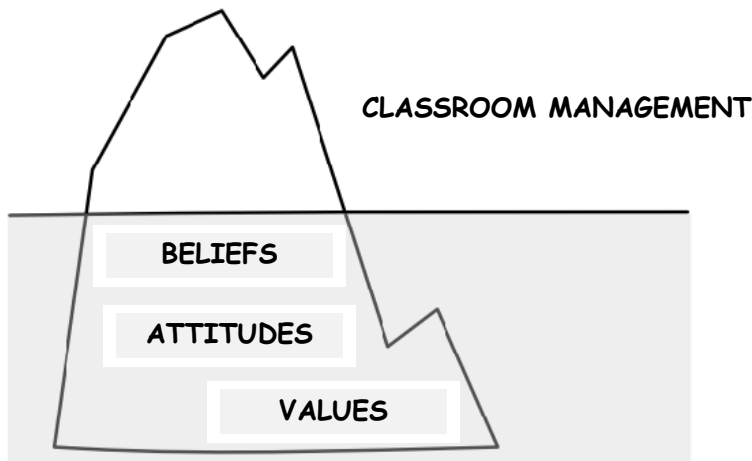
Ключевые слова: роль учителя, управление классом, навыки двадцать первого века, интерактивный подход.

The article explores the role of the teacher and the issue of classroom management in the framework of the 21st century skills concept. The main objective of the article is to analyze the existing roles teachers play in the classroom and to reveal the specificity of their reframing under technological progress. The emphasis is put on the peculiarities of commonly known teachers' roles and the ways the change with modern society's demands to students' skills compared to the previous century. The relevance of the article is associated with ongoing transformations in teaching and learning, particularly, with a high interest in alternative approaches to teaching (discussions, roundtables, etc.) and quick mastering by Ukrainian educators of innovative teaching methods.

Keywords: teacher's role, classroom management, 21st century skills, interactive approach.

Current era sets specific requirements to professional skills, the acquisition of which starts in school. Consequently, teachers face the need to reframe their approaches to teaching and review their roles in the English As A Second Language (ESL) classroom. This reframing lies within the 21st century skills concept, actively developed and promoted by numerous US and European educators. According to U. Ansari, modern teachers are supposed to foster learners' curiosity and creativity through critical thinking and problem solving tactics, develop their leadership skills as well as promote interaction and conversational skills [1, p. 2].

These changes entail a changed teachers' attitude to classroom management, which is supposed to meet a whole scope of learners needs. Although classroom management has longtime been thought of one of the first and foremost skills to be acquired by in-service teachers, contemporary educators believe it is rather a result of how teachers conceptualize their work with the students. For instance, one of the classroom management-related concepts recently introduce by the British Council educators is called *Teacher's Iceberg* [3]:



In other words, the way the teacher manages classroom totally depends on the values they cherish as to their interaction with the students, attitudes they have towards their students and beliefs they have in relation to learners and a teaching-and-learning process. For instance, a teacher who believes in the power of interaction and problem-solving education manages classroom in an interaction-promoting manner, while a teacher who advocates for one-sided knowledge transmission is more likely to follow a teacher-centered approach.

In order to meet the requirements of the developing society, the teachers are expected to manage their classrooms to ensure helping students gain main – if not most – 21st century skills. In their *Image of An Effective Teacher in 21st Century Classroom*, U. Ansari and S.K. Malik argue that effective classroom management is impossible without the following seven skills [1, p. 4]:

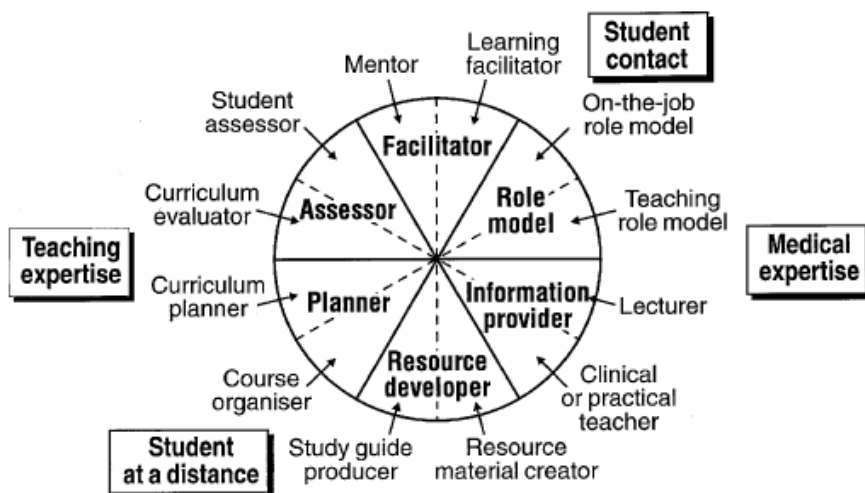
- Critical thinking and problem solving tactics;
- Collaboration across social circles and networks;
- Leadership skills and influence;
- Adaptability skills;
- Efforts and Entrepreneurialism;
- Effective interaction and conversational skills;

- Examining and Manipulating information skills;
- Curiosity and creativity.

All this predetermines certain roles in the new type of classroom, whereby teachers are referred to as [4, p. 5]:

- Major information providers;
- Role models;
- Facilitators;
- Planners;
- Assessors;
- Resource developers.

In their *The Good Teacher Is More Than A Lecturer – The Twelve Roles Of The Teacher*, R. Harden and J. Crosby compare teaching process to the performance as an orchestral piece of music and argue that “The composer is the planner who has the inspiration and delineates the music to be played. The conductor interprets the composer’s score and facilitates and guides the players to perform the music and the audience to appreciate the music. Resources in the form of sheet music for the players and programs for the audience have to be developed to enable the musicians to produce the music and for the audience to fully appreciate the experience. Finally the musicians transmit the music to the audience – they are the “information providers”” [4, p. 6]. According to the authors, the mentioned roles have to do with both subject matter knowledge and educational experience, which they reflect in their graphic model of the twelve roles of the teacher [4, p. 6]:



Twelve Roles of the Teacher after Harden & Crosby

As we can infer from the graph, the upper roles imply more teacher-student interaction than the lower ones. Based on the concepts developed by both authors, we would like to explore each role in greater detail.

1. Information Provider is commonly referred to as a lecturer, who is responsible for transmitting knowledge to the target audience. From this perspective, the teacher is seen as an expert in the field, whose responsibility is to share professional information with learners. In addition, the provision of information may imply some interpretation of the data the students are already aware of, but need more insight as to how to make the most effective use of the available information. Although a lecture as a form of a

teacher-student interaction is now under threat of reduction, it has been proved that enthusiastic and knowledgeable lecturers have a great inspirational power and possess sufficient potential to keep the audience interested and involved [4, p. 8].

2. Role Model is normally viewed as learning by observation and imitation of the example the students see in their teachers. According to numerous scholars, "role modeling is one of the most powerful means of transmitting values, attitudes and patterns of thoughts and behavior to students and in influencing students' career choice" [4, p. 9].

3. Facilitator is one of the most important roles of the teacher who seeks to guide their students through the huge flow of information rather than impose their knowledge and views on the audience. Being a facilitator actually means giving students more freedom and enabling them to gain knowledge, as opposed to provide them with different types of information. This role became crucial with the advent of problem-based learning, whereby students cooperate under the teacher's supervision and are given appropriate directions in their search for specific information. According to Harden & Crosby, in this setting, teachers have to be able to communicate with groups, to promote group work and to create favorable atmosphere for brainstorming ideas and exchanges opinions [4, p. 10].

4. Planner as a part of the teacher's routine is commonly related to curriculum. In this sense, the teacher should be very careful about their learners' needs and expected outcomes. Besides, when planning the curriculum, teachers should keep make it content-based, employ appropriate educational strategies and adopt effective assessment tools to track their students' progress [4, p. 11].

5. Assessor's role is logically connected with the previous one, as the teacher is supposed to regularly monitor their students' academic performance and collect feedbacks in order to ensure professional development and personal growth. Apart from that, teachers are highly encourage to do self-evaluation, whereby they are expected to analyze their own teaching skills and identified their need to retrain or go for certain improvements [4, p. 12].

6. Resource Developer is seen as a role, which gives a teacher a great opportunity to develop their own teaching materials instead of/in addition to using the existing ones. The whole scope of such opportunities has significantly expanded with the advent of computer technologies, which gives access to a huge variety of sources and exercises to be done online at home and in the classroom as well as to applications for practicing different aspect of language on the go [4, p. 12].

It goes without saying that the classroom setting requires a high level of teacher flexibility, and teachers' roles may change in the course of the educational process. Besides, teachers may need to be selective in their roles depending on the target audience and the desired learning outcomes, but it is anyway essential for teachers to facilitate students' learning and motivate learners for further progress.

It is necessary to point out that in the 21st century a huge step was taken towards a change in the teachers' role and classroom management. U. Asarni identifies the following most significant switches in both aspects of learning in the previous century compared to nowadays [1, p. 5]:

- From a teacher-centered and memorizing-based lessons to project-based, real-life education;
- From a time-based approach to result-oriented teaching;
- From mere facts to students' ability to use their background knowledge;

- From focusing on lower-order thinking skills* to developing higher-order thinking skills;
- From textbook-based learning to research and experiment;
- From passive learning to active involvement;
- From isolation to cooperation;
- From limitations to learning freedom;
- From behavior issues to serving different learning styles;
- From fragmented courses to multidisciplinary approach;
- From teacher-only assessment to self-, group-assessment, feedbacks and discussions.

To sum up, the way teachers manage their classroom is based on their values, attitudes and beliefs, which, in turn, identify their role in the classroom. One of the main goals pursued by effective teachers is to bring their students to good, well-measured outcomes, which opens the students' path to learning for life as opposed to be trained to a test. This approach makes students equally responsible for their academic progress and future success.

References

1. Ansari U. Image of An Effective Teacher in 21st Century Classroom / U. Ansari, S. K. Malik. – Islamabad, Pakistan. – 2013. – Vol. 3.
2. Bandura A. Social foundations of thought and action / A. Bandura // Are the teachers teaching? Measuring the education activities of clinical faculty. – Academic Medicine. – 70(2). – 1986.
3. British Council Ukraine [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.britishcouncil.org.ua>
4. Harden R. The Good Teacher Is More Than A Lecturer – The Twelve Roles Of The Teacher / R. Harden, J. Crosby // AMEE Education Guide No 20. – Dundee, UK. – 2000.
5. Malik S. K. Prospective Teachers' Awareness About Interpersonal Skills – a Comparative Study / S. K. Malik. – 2012. – Vol. 3.

Надійшла до редколегії 05.11.2016

* A reference to Bloom's Taxonomy, whereby lower-order thinking skills include understanding, comprehension and application, and the higher-order ones contain evaluation, analysis and synthesis.

УДК 811.111(07)

L. N. Lukianenko

Л. М. Лук'яненко

Л. Н. Лукьяненко

Oles Honchar Dnipropetrovsk National University
Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара
Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара

**TEACHING VOCABULARY TO INTERMEDIATE EFL STUDENTS
MAJORING IN ENGLISH WITHIN THE FRAMEWORK
OF COMMUNICATIVE METHODOLOGY: PROBLEMS AND SOLUTIONS
НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТІВ СЕРЕДНЬОГО РІВНЯ
КОМПЕТЕНЦІЇ, ЯКІ ВИВЧАЮТЬ АНГЛІЙСКУ МОВУ
ЯК ОСНОВНУ ІНОЗЕМНУ, В РАМКАХ КОМУНІКАТИВНОЇ
МЕТОДИКИ: ПРОБЛЕМИ ТА ЇХ ВИРІШЕННЯ
ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО УРОВНЯ
КОМПЕТЕНЦИИ, ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК
КАК ОСНОВНОЙ ИНОСТРАННОЙ, В РАМКАХ КОММУНИКАТИВНОЙ
МЕТОДИКИ: ПРОБЛЕМЫ И ИХ РЕШЕНИЕ**

Розглянуто деякі проблеми навчання лексики студентів середнього рівня компетенції, які вивчають англійську мову як основну іноземну, в рамках комунікативної методики, запропоновано шляхи вирішення цих проблем. Основну увагу приділено проблемі навчання лексики студентів першого курсу у неоднорідних групах, яка може бути частково вирішена через навчання у співпраці в малих групах, що відповідає принципу комунікативності у навчанні іноземних мов. Групова робота дає можливість студентам різних здібностей засвоїти новий лексичний матеріал у процесі виконання комунікативних завдань. Проблема дисбалансу між активним і пасивним словниковим запасом студентів першого курсу може бути уникнуто через виконання різноманітних рецептивно-репродуктивних та продуктивних умовно-комунікативних вправ. Особливу роль відіграють вправи, які розвивають активний словниковий запас студентів у процесі ситуативного вживання засвоєних лексичних одиниць. Використовуючи читання та аудіювання як ефективні засоби навчання іноземної мови, викладачам слід розробити систему передтекстових та післятекстових вправ, які можуть допомогти студентам не тільки розширити свій словниковий запас, але й підвищити комунікативну компетенцію. Проблема відсутності ідеального підручника може бути вирішено завдяки творчому використанню наявних навчальних посібників, які можна доповнювати матеріалами, що підвищують зацікавленість студентів у мові, що вивчається. Адаптація деяких завдань до текстів, які не стимулюють розвиток активного словникового запасу студентів, заміна окремих завдань автентичними матеріалами можуть повністю змінити атмосферу занять, що допоможе тим, хто навчається, використовувати нові слова у процесі комунікації в різних ситуаціях.

Ключові слова: комунікативна методика, групи студентів різних здібностей, групова робота, активний словниковий запас, пасивний словниковий запас, рецептивно-репродуктивні вправи, продуктивні умовно-комунікативні вправи, комунікативна компетенція, доповнення, адаптація, заміна.

Рассмотрены некоторые проблемы обучения лексике студентов среднего уровня компетенции, изучающих английский язык как основной иностранный, в рамках коммуникативной методики, предложены пути решения этих проблем. Основное внимание уделено проблеме обучения лексике студентов первого курса в неоднородных группах, которая может быть частично решена через обучение в сотрудничестве в малых группах, что соответствует принципу коммуникативности в обучении иностранным языкам. Групповая работа дает возможность студентам разных способностей усвоить новый лексический материал в процессе выполнения коммуникативных заданий. Проблема дисбаланса между активным и пассивным словарным запасом студентов первого курса может быть преодолена путем выполнения разнообразных рецептивно-репродуктивных и продуктивных условно-коммуникативных упражнений. Особую роль играют упражнения, которые развивают активный словарный запас студентов в процессе ситуативного употребления усвоенных лексических единиц. Используя чтение и аудирование как эффективные средства обучения иностранному языку, преподавателям следует разработать систему предтекстовых и послетекстовых упражнений, которые могут помочь студентам не только расширить свой словарный запас, но и повысить коммуникативную компетенцию. Проблема отсутствия идеального учебника может быть решена благодаря творческому использованию имеющихся учебных пособий, которые можно дополнять материалами, повышающими заинтересованность студентов в изучаемом языке. Адаптация некоторых заданий к текстам, которые не стимулируют развитие активного словарного запаса студентов, замена отдельных заданий аутентичными материалами могут полностью изменить атмосферу занятий, что поможет обучаемым использовать новые слова в процессе коммуникации в разных ситуациях.

Ключевые слова: коммуникативная методика, группы студентов разных способностей, групповая работа, активный словарный запас, пассивный словарный запас, рецептивно-репродуктивные упражнения, продуктивные условно-коммуникативные упражнения, коммуникативная компетенция, дополнение, адаптация, замена.

The article is dedicated to problems of teaching vocabulary to intermediate EFL students majoring in English within the framework of communicative methodology. Some ways of solving these problems are suggested. The problem of teaching vocabulary in mixed-ability classes is paid special attention to. It can partially be solved by applying the system of learning in small groups, which satisfies the communicative principle in teaching foreign languages. Group work enables mixed-ability students to assimilate new vocabulary while performing communicative tasks. The problem of imbalance between learners' functional and receptive vocabularies can be overcome by doing various receptive-reproductive and productive relatively-communicative exercises. Special role is played by exercises which develop students' functional vocabulary at the practice and retention stages of vocabulary acquisition. Using reading and listening as effective means of teaching a foreign language, EFL teachers should create a set of pre-reading, pre-listening, post-reading and post-listening activities which can help students not only enlarge their vocabulary but also increase communicative competence. The problem of a lack of a perfect coursebook can be avoided by using available manuals creatively. Adding some materials which extend students' engagement with the target language, adapting some tasks on the basis of reading texts which do not promote the development of learners' functional vocabulary, replacing some activities with authentic materials can completely change the atmosphere of classes, which will help learners use the new words while communicating with each other in different situations.

Keywords: communicative methodology, mixed-ability classes, group work, functional vocabulary, receptive vocabulary, receptive-reproductive exercises, productive relatively-communicative exercises, communicative competence, addition, adaptation, replacement.

There is no denying that vocabulary knowledge is the single most important area of second language competence regarding academic achievement [3, p.149]. The acquisition of an adequate vocabulary is essential for EFL students since without an extensive vocabulary they will be unable to use the structures and functions they have learnt for comprehensible communication. Vocabulary, which is the biggest component of any language course, is crucial in expressing ideas and thoughts when communicating. Its development leads to mastering all four language skills. By learning new words, EFL students can increase their listening, speaking, reading and writing vocabularies and consequently improve their comprehension and production in the target language.

The status of vocabulary has been considerably enhanced recently due to the development of the communicative language teaching, which has been an influential approach for a few decades now. According to some of the fundamental principles of this method, the target language is the means of classroom communication and opportunities are given to students to express their ideas and opinions. The role of EFL teachers has also changed greatly. Nowadays they are no more the main source of new knowledge but advisors during communicative activities and facilitators of students' learning. With respect to learners, they play a central role in communication and interaction, have greater autonomy in communicative activities and take responsibility for their learning. They come up with a mutual solution by exchanging ideas and opinions with each other, help each other and learn from each other.

The importance of vocabulary in communication and the need to give it adequate attention in teaching encouraged many linguists to start discussion of theoretical and practical issues in teaching this language aspect to EFL students. Over the past three decades we have seen a number of works by R. Carter [1], I.S.P. Nation [4], J. Newton [5], N. Schmitt [6] and others which give comprehensive coverage of research in this field, offer EFL teachers practical guidelines on how to teach vocabulary and provide them with numerous examples of activities for learning and practising lexical units.

The purpose of this article is to consider some aspects of teaching vocabulary to intermediate EFL students within the framework of communicative methodology dwelling upon problems that may arise while teaching this language aspect to first-year students majoring in English and offer effective solutions to these problems.

The first problem that a university teacher is faced with while teaching communication skills to first-year students studying English as their major is mixed-ability classes. They are composed of a wide variety of students, all with their own needs reflecting the amount of education they have had in their native language, the types of previous instruction in English, their ages and emotional needs. Students of heterogeneous classes are at different levels – some with quite competent English, intermediate students, for example learners from specialized and private schools where the medium of instruction is English, some who have not yet achieved intermediate competence which involves greater fluency and general comprehension of some general authentic English, and some with a low level on entry who are not equipped with an adequate vocabulary to master their academic courses which are taught in English.

Another problem is a lack of balance between learners' functional (productive) and receptive vocabularies. If high school students are not encouraged to extend their functional vocabulary, words which they can use in their oral and written speech, they may have real problems with developing their speaking and writing skills while studying at faculties of foreign languages where English is a medium of instruction. Such learners are unable to take an active part in social interaction activities which

are compatible with communicative language teaching, in particular conversation and discussion sessions, dialogues and role plays, drama and simulations, improvisations and debates.

Most senior secondary school teachers make it their aim to enlarge their learners' receptive (passive) vocabulary, words which EFL students understand while listening and reading but which they do not necessarily use. Besides, using reading and listening only as the aims of teaching a foreign language, school language teachers forget about their educational potential as means of teaching other communication skills and language aspects, vocabulary in particular. As a consequence, first-year students' active vocabulary is underdeveloped, which, in its turn, leads to their communicational barriers or failures.

Also, among the problems that EFL teachers encounter while teaching vocabulary to intermediate university students is an apparent lack of a perfect textbook which could be the means of education. Even at intermediate level there is an enormous amount of vocabulary for first-year students to learn and no manual can hope to cover it all. Besides, no matter how well coursebooks are planned, they can be inappropriate for teachers and students who approach them with a degree of healthy scepticism. Although modern textbooks offer development of learners' vocabulary skills through a wide range of stimulating and interesting interactive tasks, contain lexical exercises practising and activating all essential vocabulary including collocations and everyday English, provide a wide choice of speaking activities as well as authentic stimulating reading and listening tasks, they do not suggest a variety of ways of dealing with the meaning and use in communication of new words, do not offer ways of reactivating and continuing to work on previously introduced vocabulary.

All the above mentioned problems give serious reasons for considering them and finding effective solutions to them.

The problem of mixed-ability classes, where the whole teaching process may be threatened by information gap between students who can keep up with the teacher's explanation and those who constantly lag behind, is one of those which require special techniques and expertise [2]. EFL teachers should balance between the best students and those who are weak in studies and need special attention. To meet this task the system of learning in groups is applied which really satisfies the communicative principle in learning. Learning in groups helps to organize the process better by shifting certain responsibilities to the strongest students in the group and making everyone share in common work despite the learner's level. It is advisable that EFL teachers adopt a strategy of peer help and teaching so that better students can help weaker ones. Working with weak students in pairs or small groups, academically bright students can explain things to them or provide good models of language performance in speaking and writing. Using pair work and group work may help to provoke shy students into talking. When they are with one or two other students willing to work with them, they are not under so much pressure as they are if asked to speak in front of the whole class. Everyone involved in group work is interested, active and thoughtful. Group work allows mixed-ability learners to cope with any unfamiliar vocabulary they encounter. Constant use of new words is the best way of learning them. For this purpose it is necessary to organize students' work in a way permitting them to approach the new words from many different sides and in many different ways. J. Newton in his article "Options for Vocabulary Learning through Communication Tasks" [5] suggests using a number of means for exposing learners to new words during task-based interaction.

Options for dealing with unfamiliar vocabulary that promote cooperative learning can be considered within a three-stage task framework including pre-emptive, in-task and post-task stages. Among *the pre-task options* he singles out *predicting*, *cooperative dictionary search* as well *words and definitions* [5, p. 31–32]. *Predicting* envisages learners' work in groups to brainstorm a list of words related to the topic and build them into a word web which displays the words in semantic categories. After exchanging their word webs and comparing them, the groups can add new words that they do not have into their own webs. *Cooperative dictionary search* involves looking up specific words from the task in dictionaries, exchanging this information by working in rapidly changing pairs and filling in a word chart while listening. *Words and definitions* is an activity which consists in learners' matching a list of words with a list of mixed definitions. It is desirable to do this activity in pairs as an information gap task. Having a table with half of the words and definitions for the words held by their partner as well as gaps for the information they do not have, each learner takes turns reading their definitions and deciding on the matching word from their partner's list.

Among *in-task options* such activities as *interactive glossary* and *negotiation* [5, p. 32–34] give the opportunity to students of mixed-ability classes to use a strategy of peer help and teaching. For *interactive glossary* learners are given definitions of task vocabulary on strips of paper, with the word on one side and the definition on the other. The definitions are divided among the students and laid face down beside them. When a learner needs help with a particular word during a task, he or she asks if anyone in the group knows the word. If not, the learner has to guess its meaning from context and check the written definition by asking another student to read it to the group. When the option *negotiation* is used, members of the group who know the meaning of the specific word try to explain it to other learners who do not know it. Using the word in new context, students are supposed to make rich associations with existing knowledge.

In the *post-task stage* J. Newton considers only one option which is called *vocabulary logs* [5, p. 36]. It is compatible with a communicative approach to teaching foreign languages as EFL students participating in this activity take responsibility for their learning by choosing the words they will revise and the way they will do this. They decide on five words that they met for the first time in some tasks and which will be useful for them. Then they complete the table with these words, example sentences, their collocations, definitions and show their plan for revising the words which may include learners' making flashcards using the words in new sentences, creating an imaginary story using all the words and telling it to or writing it for a partner. In the end, students test each other in pairs on new words.

The problem of imbalance between learners' functional (active) and receptive (passive) vocabularies, when EFL students' active vocabulary is limited or poor, can be solved by doing various receptive-reproductive and productive relatively-communicative exercises. When new vocabulary is presented, the stage of automatising the students' activities with the new lexical units begins. It includes different levels: word-form, free word-combination, phrase and speech segment levels, when students try to connect two or more syntactically structured and communicatively independent sentences. At the practice and retention stages of vocabulary acquisition learners are encouraged to do a lot of exercises which have a beneficial effect on vocabulary learning. There are a number of exercises which aim at helping students to memorise different unknown words and enrich their functional vocabulary: imitation, substitution, completion and transformation exercises, answers to various types of questions, independent use of

lexical units in a sentence, uniting speech patterns into a speech segment – a dialogue or a monologue.

Another way to enrich learners' functional vocabulary and improve their speaking and writing skills is to use reading and listening as effective means of teaching a foreign language. The focus in reading and listening lessons is not only the content but also the language. EFL teachers should develop their students' ability to extract the content from the language that expresses it so that they can become efficient independent readers and listeners. A text and an audiotext may serve as a good model or source of knowledge. Pre-reading and pre-listening activities may equip learners with language to use while reading and listening to the text as well as doing follow-up activities at the post-reading and post-listening stages. The role of reading as a communication skill is especially important while teaching first-year students majoring in English whose active vocabulary is not extensive enough to acquire and increase communicative competence, which is the main goal of Communicative Language Teaching.

Considering problems of teaching vocabulary to intermediate EFL university students, in particular the problem of a lack of a perfect textbook which could be used by university teachers working at faculties of foreign languages, it is worth mentioning that one of the premier teaching skills is using textbooks creatively. A coursebook ought to be related to critically. EFL teachers "should be aware of its good and bad points in order to make the most of the first and compensate for or neutralize the second" [7, p. 187]. If not everything in the textbook is wonderful and teachers want to bring their own personality to the teaching task, addition, adaptation and replacement of the coursebook activities are very important.

Since modern textbooks do not suggest a wide variety of ways of dealing with the meaning of new words, *addition* is a good alternative for teachers who want to add activities and exercises which extend the students' engagement with the language or topic. Modern manuals which can be used by intermediate university students studying at faculties of foreign languages offer a number of monolingual ways of presenting vocabulary. Among them are *visual techniques*, which are usually restricted to using pictures, and *verbal means* of conveying the meaning of unfamiliar words, including *synonyms*, *opposites*, *explanation*, *word-building* (using parts of words, prefixes or suffixes to help students build words), *matching* words to their definitions, *dictionaries* (using dictionaries to check the meaning of unknown words) etc. However, such ways of presenting vocabulary as *guessing from context*, when learners use the context surrounding a word to guess its meaning, *familiar or famous words*, a technique which involves reminding students of famous or familiar places where they might have come across the new words before, for example in film titles, songs or pop groups; *examples*, when learners are given examples of words which need to be presented; *translating* into mother tongue and *decoding*, when students try to decode abbreviations using the target language, are not presented in modern teaching complexes and can be added to what they provide in enjoyable and useful ways in the form of games or game-like activities.

Another option is for teachers to adapt what is in the book. If a reading text in the coursebook is dealt with in a boring or uncreative way, teachers can adapt the lessons, using the same basic material, but doing it in their own style. Adapting an original textbook idea by putting it in their own activities, teachers stay faithful to the language and topic of the writers. Thanks to *adaptation*, working with words can be enjoyable and satisfying for learners. There are many ways of dealing with the use in communication of new words. The range of exercise types and activities compatible

with a communicative approach is unlimited. EFL teachers should encourage students to be involved in such communicative processes as information sharing, negotiation of meaning and interaction. Adapting the coursebook materials, EFL teachers should include such social interaction activities as conversation and discussion sessions, information-gap or opinion -gap activities as well as role plays, simulations (drama-like classroom activities in which students are themselves in a problem solving situation.), improvisations and debates.

When EFL teachers decide that the textbook activities are not appropriate for extending their learners' vocabulary and developing their speaking skills, they can replace them. *Replacement* activities are really good for the teacher and the class. They completely change the atmosphere of the lesson and its unusualness makes it memorable. Materials used in Communicative Language Teaching can be authentic, not specially designed for educational purposes. They include newspapers, magazines, notes, e-mails, advertisements and songs. Doing various communicative activities which can be created on the basis of such language-based realia, learners can fix the new words in their memory and use them in the process of communication in different situations.

To sum up, vocabulary is an important part of the English teaching process. Without it, no amount of grammatical or other types of linguistic knowledge can be employed in foreign language communication. However, handling vocabulary involves more knowledge and skills than many EFL teachers think. Besides, there are some problems that university teachers working at faculties of foreign languages can face while teaching this language aspect to intermediate first- year students. The problem of mixed-ability classed can partially be solved by applying the system of learning in groups, which satisfies the communicative principle in teaching foreign languages. Group work enables students of multilevel classes to cope with any unfamiliar vocabulary they encounter. Communication tasks and activities promoting cooperative learning can not only be an extremely productive site for vocabulary expansion but they can also help learners to use this vocabulary to meet meaningful task goals. The problem of a lack of balance between learners' functional and receptive vocabularies can be overcome through a set of various receptive- reproductive and productive relatively-communicative exercises which should be done at different levels, starting with word-form level and finishing with speech segment level. Special attention ought to be paid to exercises which can help EFL students memorize unfamiliar words and develop their functional vocabulary at the practice and retention stages of vocabulary acquisition. Besides, using reading and listening as efficient means of teaching a foreign language, EFL teachers should create a set of effective pre-reading and pre-listening activities which can provide learners with language to use while handling reading and audio texts as well as post-reading and post-listening tasks which can help students increase communicative competence. Finally, the problem of a lack of a perfect coursebook to be used by university teachers can be avoided by using manuals creatively. Addition, adaptation and replacement of any textbook activities are very important if teachers are concerned about how to make the process of teaching interesting and not to stop themselves as teachers going backward.

A promising area of future research might be the problem of testing vocabulary. There are a lot of different types of vocabulary-testing techniques which can be used by EFL teachers working at faculties of foreign languages. Some of them are of primary importance while teaching vocabulary to intermediate EFL university students studying English as their major in mixed-ability classes. They have their advantages and disadvantages and need special consideration.

References

1. **Carter R.** Vocabulary : Applied Linguistic Perspectives / R. Carter. – London : Allen and Unwin, 1987. – 320 p.
2. **Hubbard P.** A Training Course for TEFL / P. Hubbard, H. Jones, B. Thornton, R. Wheeler. – Oxford : OUP, 1998. – 342 p.
3. **Jordan R.** English for Academic Purposes / R. Jordan. – Cambridge : CUP, 2003. – 404 p.
4. **Nation I. S. P.** Learning Vocabulary in Another Language / I. S. P. Nation. – Cambridge : CUP, 2001. – 354 p.
5. **Newton J.** Options for Vocabulary Learning through Communicative Tasks / J. Newton // ELT / G.B. – 2001. – 55/1. – P. 30–37.
6. **Schmitt N.** Vocabulary in Language Teaching / N. Schmitt. – Cambridge : CUP, 2000. – 198 p.
7. **Ur P.** A Course in Language Teaching. Practice and Theory / P. Ur. – Cambridge : CUP, 2003. – 375 p.

References

1. Carter, Ronald. *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*. London: Allen and Unwin, 1987. Print.
2. Hubbard, Peter, et al. *A Training Course for TEFL*. Oxford: OUP, 1998. Print.
3. Jordan, R.R. *English for Academic Purposes*. Cambridge: CUP, 2003. Print.
4. Nation, Paul. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: CUP, 2001.
5. Newton, Jonathan. "Options for Vocabulary Learning through Communicative Tasks." *ELT Journal* 55.1 (2001): 30-37. Print.
6. Schmitt, Norbert. *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 2000. Print.
7. Ur, Penny. *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge: CUP, 2003. Print.

Надійшла до редколегії 03.11.2016

УДК 811.111 (07)

Н. А. Сафонова

Н. А. Сафонова

N. A. Safonova

*Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара
Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара
Oles Honchar Dnipropetrovsk National University*

**СОЦИОЛИНГВИСТИЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
SOCIOLINGUISTIC PRINCIPLES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

Розглянуто соціолінгвістичні принципи навчання іноземних мов у контексті традиційного підходу до викладання іноземних мов. При залученні соціолінгвістичного аспекту до викладання іноземних мов необхідні нові матеріали для навчання, які забезпечують перенесення знань з лінгвістики, соціуму, мовного досвіду, стратегій і досвіду навчання тощо.

Виявлено, що, кінцевий результат у вивченні іноземної мови полягає у засвоєнні позамовної інформації. Соціальні фактори мають стихійний і свідомий вплив на мову. Вони знаходяться у складному взаємозв'язку з мовою і певною мірою взаємодіють з нею. Крім того, соціальні фактори становлять базис для функціонування мови (появи, зародження, змінення).

Наголошено, що до засобів формування соціолінгвістичної компетенції відносямо: підручники, посібники, наочність, аудіо- та відеоматеріали, а також ЗМІ. Автентичні засоби – це матеріали, що вміщують соціокультурні компоненти навчання, а саме – ментальність, соціокомунікацію та національне буття.

Соціолінгвістичні принципи є невід'ємною частиною у вивченні англійської мови. Вони сприяють формуванню соціолінгвістичної компетенції, тобто системи уявлень про реалії, традиції, національні звичаї країни, мова якої вивчається, допомагає адекватно виразити і донести свої думки до партнера по спілкуванню, тим самим сприяючи повноцінній комунікації

Ключові слова: викладання іноземних мов, соціолінгвістика, соціолінгвістична компетенція, соціум, мовний досвід, функціонування мови.

Рассмотрены социолингвистические принципы обучения иностранным языкам в контексте традиционного подхода к преподаванию иностранных языков. При привлечении социолингвистического аспекта к преподаванию иностранных языков необходимы новые материалы для обучения, обеспечивающие перенос знаний по лингвистике, социума, языкового опыта, стратегий и опыта обучения и т. д.

Вывявлено, що конечный результат при изучении иностранного языка – в освоении внеязыковой информации. Социальные факторы имеют стихийное и внеязыковое влияние на язык. Они имеют сложную взаимосвязь с языком и определённым образом взаимодействуют с ним. Кроме того, социальные факторы являются базисом для функционирования языка (появления, зарождения, изменения).

Отмечено, что средства формирования социолингвистической компетенции – это учебники, пособия, наглядные материалы, а также СМИ. Автентичные сред-

ства – это материалы, которые содержат в себе социокультурные компоненты обучения, а именно – ментальность, социокommunikацию и национальный быт.

Социолінгвістическіе принципи являються неотъемлемой частью при изучении английского языка. Они обеспечивают формирование социолінгвістической компетенции, т. е. системы представлений о реалиях, традициях, национальных обычаях страны, язык которой изучают, помогают адекватно выразить и донести свои мысли партнёру по общению, что способствует полноценному общению.

Ключевые слова: преподавание иностранных языков, социолінгвістическая компетенция, социум, языковой опыт, функционирование языка.

The article is devoted to analysis of the sociolinguistic principles in the context of traditional approach to foreign languages teaching. A sociolinguistic aspect to FLT requires new teaching and learning materials that support transfer of linguistic knowledge, society? language and learning experience, language learning strategies, language comparisons etc.

It reveals that the main result in foreign language teaching is learning of extra-language information. Social factors make conscious impact upon the language. They are in the complex interconnection with the language and they correlate with it to some extent. Besides, social factors are the basis for language functioning (origin, appearance, extinction).

Language is considered to be a social phenomenon that cannot exist outside of linguistic consciousness. Linguistic persona as a bearer of this linguistic consciousness faces the fact that the society in this or that way affects the language itself as well as his/her own manner of speech. In this case we can speak of definite social groupings and issues that can influence learners' English speech. Social networks as a means of language immersion are considered to be a way of learning EFL.

The article stresses that the means of forming sociolinguistic competence are textbooks, manuals, visual aids, audio and video materials as well as Mass media. Authentic means are the materials that contain sociocultural components of teaching, i. e. mentality, social communication and national life.

Sociolinguistic principles are important part in learning English. They promote formation of the sociolinguistic competence, i. e. the system of knowledge about the realities, traditions, national customs of the country, whose language is studied, helps to express and impart their own thoughts to the interlocuter in a proper way. Thus, it helps the communication in such a way.

Sociolinguistics issues of culture and its representatives needs to be formulated in such manner that the learners' consideration of foreign people, mentality and traditions will be not only positive but full of respect.

Keywords: Foreign language teaching (FLT), sociolinguistics, sociolinguistic competence, society, language experience, language functioning.

Соціолінгвістичні принципи навчання іноземних мов набувають все більшої популярності у Європі. Вони взаємодіють як з традиційним комунікативним підходом до викладання мов, так і мультлінгвізмом, який все більше охоплює світове суспільство. Багато науковців (Клер Енн Мізне, В. Кастелотті, Д. Мур та ін.) вивчали соціолінгвістичні складові викладання іноземних мов з різних кутів зору. Очевидно, що соціолінгвістичні принципи навчання іноземних мов вимагають нових навчальних матеріалів, щоб передавати учням лінгвістичні й культурологічні знання.

У цій статті розглянуто взаємодію соціолінгвістичних принципів та головних тенденцій викладання іноземних мов у навчальних закладах України. Її актуальність визначена тим, що в Україні всі школярі мають вивчати дві іноземні мови з

вересня 2013 р., тому застосування нових методів і принципів є неминучим. Метою статті є виявити вплив соціуму на оволодіння іноземними мовами.

На сьогодні соціолінгвістика набуває все більшої популярності. Так, згідно з визначенням Клер Енн Мізне (Claire Ann Mizne), соціолінгвістика – це галузь мовознавства, що вивчає широкий комплекс проблем, пов'язаних з соціальною природою мови, механізмом впливу об'єктивних соціальних факторів на мову і тією участю, що мова бере у житті суспільства [7, р. 11].

Отже, кінцевий результат у вивченні іноземної мови полягає у засвоєнні позамовної інформації, яка необхідна для адекватного спілкування і взаєморозуміння. Тобто знання мови, певних граматичних і синтаксичних конструкцій не означає те, що носій англійської мови вас зрозуміє. Цього не достатньо.

Володіння соціолінгвістичним аспектом, за визначенням Г. В. Кицак, передбачає знання соціокультурної специфіки країни, мова якої вивчається, вміння будувати свою вербальну та невербальну мову з урахуванням соціального статусу партнера по спілкуванню, адекватно розуміти та інтерпретувати лінгвокультурні факти [4, с. 302]. Учні повинні мати поглиблені знання про країну: її історію, культуру, реалії, місце у світі, взаємовідносини з іншими країнами.

Комунікація передбачає здатність коректно виразити те, що учасники розмови мають намір сказати. Не володіючи соціологічним аспектом мови певною мірою (або зовсім), учні, виїхавши до країни, мову якої вони вивчали, можуть зустрітись з певними труднощами, а саме – з неспроможністю донести свої думки до носія мови.

Н. Л. Петрашина зазначає важливість застосування автентичних текстів. Використання автентичного матеріалу (вербального або/та візуального) із залученням країнознавчого матеріалу з використанням відео/аудіо матеріалів формує соціолінгвістичну компетенцію учнів. Необхідно звертати увагу учнів на подібності і відмінності культур, на уміння порівнювати соціокультурний досвід народу, що спілкується досліджуваною мовою, із власним досвідом [6, с. 151].

Клер Енн Мізне стверджує, що коли учні навчилися вправно опановувати навички висловлювання власних думок, тобто вони здатні донести свої думки іноземною мовою, і коректно вживати їх у певних ситуаціях, це означає, що вони оволоділи соціолінгвістичною компетенцією цієї мови [8, р. 8–9].

На думку Ю. Д. Дешерієва, соціальні фактори, як елементи екстралінгвістичного плану, мають стихійний і свідомий вплив на мову. Вони знаходяться у складному взаємозв'язку з мовою і певною мірою взаємодіють з нею. Він дотримується тієї думки, що соціальні фактори становлять базис для функціонування мови (появи, зародження, змінення). Цей взаємозв'язок найяскравіше виражений на лексичному рівні мови, бо, на його думку, він безпосередньо пов'язаний з тим, що оточує людину у повсякденному житті. Найбільшу частину лексичної мови становлять слова, пов'язані з явищами матеріального світу та соціальними факторами [3, с. 19–41].

Потреби суспільства, які визначають зміст навчання, висувують завдання сформувати таку особистість, яка була б здатна адаптуватися до умов життя, що швидко змінюються. Ті принципи і компоненти навчання, що використовувалися ще двадцять років тому, вже не актуальні і не несуть у собі ніякої користі.

Так, Н. В. Головіна вбачає мету викладання англійської мови у школі у тому, щоб виробити в учнів навички і вміння співвідносити конкретні мовні засоби з конкретними ситуаціями і нормами мовної поведінки, яких у цих ситуаціях до-

тримуються носії мови [2, с. 58]. Тобто мета вкладання іноземної мови полягає не тільки у засвоєнні ряду лексичних, граматичних тем, рекомендованих шкільною програмою, а і в умінні спілкуватися з носієм мови.

До засобів формування соціолінгвістичної компетенції відносимо: підручники, посібники, наочність, аудіо- та відеоматеріали, а також ЗМІ. Автентичні засоби – це матеріали, що вміщують соціокультурні компоненти навчання, а саме – ментальність, соціокомунікацію та національне буття. Також ми б хотіли зосередити увагу на важливості використання і підбору підручника при навчанні учнів англійської мови, адже він несе у собі лінгвокраїнознавчу інформацію (у вигляді автентичних текстів для читання та аудіотекстів для аудіювання). Але жоден підручник не здатен продемонструвати учням акцент або діалект носіїв мови, а тому важливо готувати додатковий матеріал для уроків англійської з використанням наочності.

Мова – це явище соціальне, що не може існувати поза мовної свідомості, носієм якої є мовна особистість. Тому, перш ніж звернутися до питання про вплив суспільства на мову учнів, ми б хотіли розглянути аспект взаємодії і невіддільності соціуму і мови.

В. В. Наумов виділяє поняття *«мовної особистості»*, яка посідає певну соціальну позицію у суспільстві і означає носія мови, здатного реалізувати в мовній діяльності певну сукупність мовних засобів, що характеризують певну частину соціальної групи в даний проміжок часу. Він стверджує, що соціолінгвістичний підхід заснований на твердженні про те, що людина реалізується як мовна особистість тільки в соціумі, в результаті спілкування з людьми [5, с. 52–66].

На сьогоднішній день ми можемо спостерігати, що культура мовлення школярів і студентів не відрізняється правильністю і красномовством, характеризується поширеним використанням у мовленні сленгу та мовних запозичень.

Засоби масової інформації (ЗМІ) несуть відповідальність за розповсюдження іншомовної лексики, що проникає в усі сфери суспільства: характеристика людини (панк, тинейджер), у тому числі професій (менеджер, дистриб'ютор, продюсер), назви предметів повсякденного вжитку (ланч, чизбургер, сендвіч), побутової та комп'ютерної техніки (комп'ютер, принтер), засобів зв'язку (пейджер); сфера політики (рейтинг, мітинг, істеблшмент, прес-реліз), економіки (бізнес, маркетинг), спорту (трек, овертайм), власне культурологічні поняття, наприклад, музика (поп, реп, хіт, сингл), література (бестселер), телебачення (ток-шоу, кастинг), кінематограф (трилер, рімейк).

В. Ф. Александрова має іншу точку зору та дотримується тієї думки, що на мовлення учнів найбільший вплив здійснюють вчителі. Саме вчитель, вважає вона, повинен прищеплювати учням «виразне, чисте, орфоепічно, граматично, орфографічно, пунктуаційно правильне мовлення» і власним прикладом демонструвати важливість мовної культури як для кожної окремої людини, так і для соціуму в цілому [1, с. 10–11].

Ми погоджуємося з В. Ф. Александровою тільки у тому, що вчитель неодмінно несе відповідальність за мовлення учнів, але ми вважаємо, що не тільки він має вплив на них. На нашу думку, ті «представники соціуму», які у першу чергу відповідальні за мовлення учнів, це їх батьки.

Батьки – це перші природні вчителі дитини. Діти переймають мову від них і, відповідно, копіюють їх манеру вимови, інтонацію, так як несвідомо сприйняли це як природну і правильну поведінку.

Загальноновизнаним є той факт, що найефективнішим методом вивчення іноземної мови є занурення в мовне середовище (*language immersion*). Якщо людину помістити в суспільство, де розмовляють лише англійською мовою, то через деякий час вона навчиться розмовляти цією мовою.

Також перегляд телепередач і кінофільмів можна зарахувати до ряду аспектів, за допомогою яких соціум впливає на мовлення учнів англійською мовою.

Отже, розглянувши аспекти впливу соціуму на мовлення учнів, ми дійшли висновків, що мова, як явище соціальне, існує у контексті взаємодії з суспільством. Тому вплив соціуму на мовлення учнів реалізується різними шляхами.

Соціолінгвістичний аспект є важливою і невід'ємною частиною під час вивчення англійської мови. Формування соціолінгвістичної компетенції, тобто системи уявлень про реалії, традиції, національні звичаї країни, мова якої вивчається, передбачає вміння учнів адекватно вести та підтримувати міжкультурну комунікацію з носієм мови.

Якщо вчителі вважають метою вивчення англійської мови у школі досягнення міжкультурної комунікації, то соціолінгвістичний аспект у навчанні не може бути проігнорований і повинен бути введений в навчання нарівні з граматичними і лексичними аспектами вивчення мови.

Мова – це соціальне явище, носієм якої є мовна особистість. Мова існує у контексті взаємодії з суспільством. Тому саме суспільство впливає на мовлення учнів найрізноманітнішими шляхами: від звичного нам оточення (куди ми відносимо батьків і близьких людей) до телепередач і соціальних мереж.

Отже, соціолінгвістичні принципи є невід'ємною частиною у вивченні англійської мови. Вони сприяють формуванню соціолінгвістичної компетенції, тобто системи уявлень про реалії, традиції, національні звичаї країни, мова якої вивчається, допомагає адекватно виразити і донести свої думки до партнера по спілкуванню, тим самим сприяючи повноцінній комунікації.

Перспективи подальшого дослідження вбачаються нам у тому, щоб провести експериментальне дослідження соціолінгвістичних принципів на базі загальноосвітньої школи і розробити їх власну класифікацію.

Бібліографічні посилання

1. **Александрова В. Ф.** Мовленнєва культура сучасної молоді / В. Ф. Александрова // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини / ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін. 2013. – Вип. 8. – Ч. 2. – С. 7–11.
2. **Головина Н. В.** Значение социокультурного аспекта при обучении иностранным языкам в условиях интеграции культур / Н. В. Головина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота. – № 3 (33): в 2-х ч. – Ч. II. – 2014. – С. 56–58.
3. **Дешериев Ю. Д.** Влияние социальных факторов на функционирование и развитие языка / Ю. Д. Дешериев. – М. : Наука, 1998. – 270 с.
4. **Кицак Г. В.** Формування соціолінгвістичної компетентності в учнів старшої школи / Г. В. Кицак // Мовні і концептуальні картини світу : зб. наук. праць. – Ч. 1. (23). – 2007. – С. 302–305.
5. **Наумов В. В.** Лингвистическая идентификация личности / В. В. Наумов. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 240 с.
6. **Петрашина Н. Л.** Шляхи формування англомовної соціолінгвістичної компетенції в студентів мовних спеціальностей у процесі застосування проектної методики / Н. Л. Петрашина // Вісник Запорізького нац. ун-ту: Педагогічні науки. – № 2. – 2009. – С. 151–157.

7. **Castellotti, V.** Social Representations of Languages and Teaching / V. Castellotti, D. Moore. – Strasbourg : Council of Europe, Strasbourg, 2002. – 28 p.
8. **Mizne C. F.** Teaching Sociolinguistic Competence in the ESL Classroom / C. F. Mizne // Senior Thesis Projects. – 1997. – 66 p.

Бібліографічні посилання

1. Александрова, В. Ф. Мовленнєва культура сучасної молоді В. Ф. Александрова // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. – Випуск 8. – Частина 2. – С. 7–11.
2. Головина, Н. В. Значение социокультурного аспекта при обучении иностранным языкам в условиях интеграции культур / Н. В. Головина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота. – № 3 (33): в 2-х ч. Ч. II. – 2014. – С. 56–58.
3. Дешериев, Ю. Д. Влияние социальных факторов на функционирование и развитие языка / Ю. Д. Дешериев. – М. : Наука. – 1998. – 270 с.
4. Кицак, Г. В. Формування соціолінгвістичної компетентності в учнів старшої школи / Г. В. Кицак // Мовні і концептуальні картини світу: збірник наукових праць. – Ч. 1. (23). – 2007. – С. 302–305.
5. Наумов В. В. Лингвистическая идентификация личности / В. В. Наумов // М. Книжный дом «ЛИБРОКОМ». – 2013. – 240 с.
6. Петрашина, Н. Л. Шляхи формування англомовної соціолінгвістичної компетенції в студентів мовних спеціальностей у процесі застосування проектної методики / Н. Л. Петрашина // Вісник Запорізького національного університету: Педагогічні науки. – № 2. – 2009. – С. 151–157.
7. Castellotti, V. Social Representations of Languages and Teaching / V. Castellotti, D. Moore // Strasbourg: Council of Europe, Strasbourg. – 2002. – 28 p.
8. Mizne, C. F. Teaching Sociolinguistic Competence in the ESL Classroom / C. F. Mizne // Senior Thesis Projects. – 1997. – 66 p.

Надійшла до редколегії 03.11.2016

УДК 811.111(07)

M. V. Teplova

М. В. Теплова

М. В. Теплова

*Oles Honchar Dnipropetrovsk National University
Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара
Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара*

**CRITICAL THINKING APPROACH TO FORMING
PRODUCTIVE SKILLS FOR IELTS
КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ У ФОРМУВАННІ
ПРОДУКТИВНИХ НАВИЧОК ДЛЯ ЕКЗАМЕНУ
КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ
ПРОДУКТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЛЯ ЭКЗАМЕНА**

Розглянуто стратегії критичного мислення, зокрема, ті, які засновані на таксономії Блума, які мають вирішальне значення для розвитку продуктивних мовних навичок, таких, як усне та письмове мовлення, для іспиту IELTS. Що стосується теоретичних джерел, окреслено основні категорії когнітивної області з відповідними навичками, зазначеними в таксономії Блума, а також її переробленому варіанті. Також розглянуто типи екзаменаційних завдань в IELTS, зроблено акцент на навички критичного мислення, необхідні для кожного з письмових завдань. Крім того, зазначено способи розвитку навичок критичного мислення вищого порядку в підготовці до екзамену IELTS, зокрема, правильні питання, організація роботи з лексикою навколо таксономії Блума, а також за допомогою презентацій TED з подальшими завданнями.

Ключові слова: критичне мислення, IELTS, продуктивні навички, таксономія Блума, навички більш високого порядку, когнітивна область, дискурсивне есе.

Рассмотрены стратегии критического мышления, в частности, основанные на таксономии Блума, которые имеют решающее значение для развития продуктивных языковых навыков, таких как письмо и говорение, для экзамена IELTS. Что касается теоретических источников, выделены основные категории когнитивной области с соответствующими навыками, указанными в таксономии Блума, а также ее пересмотренный вариант. Также рассмотрены типы экзаменационных заданий в IELTS, в которых особое внимание уделено навыкам критического мышления, требуемым для каждого письменного задания. Кроме того, указано, как продвигать навыки критического мышления высшего порядка в процессе подготовки к экзамену IELTS, в частности, задавая правильные вопросы, организуя работу с лексикой в соответствии с таксономией Блума, а также используя презентации TED с последующими заданиями.

Ключевые слова: критическое мышление, IELTS, продуктивные навыки, таксономия Блума, навыки более высокого порядка, когнитивная область, дискурсивное эссе.

The article examines Critical Thinking strategies, in particular, those based on Bloom's taxonomy, which are crucial for the development of productive language skills, such as writing and speaking, for the IELTS examination. As far as the theoretical sources

are concerned, the author outlines the main categories of the cognitive domain with the corresponding skills as specified in Bloom's taxonomy, as well as its revised variant. The article also deals with the types of the examination tasks in the IELTS, making emphasis on the Critical Thinking skills required for each of the written assignments. Furthermore, the author points out the ways to promote higher order Critical Thinking skills in learners training for the IELTS, in particular, asking the right questions, organizing vocabulary acquisition around Bloom's taxonomy, as well as using TED talks with the follow-up assignments.

Keywords: Critical Thinking, IELTS, productive skills, Bloom's taxonomy, higher order skills, cognitive domain, discursive essay.

In this day and age, critical thinking (CT) skills are becoming the key priority for many educators and researchers in various disciplines, and it is not surprising that English Language Teaching lends itself well to diversified techniques incorporating CT. In particular, authors of "Critical Thinking" textbook note that since language is an essential element of our thinking, we need "to understand language so that we can think better" [5, c. 76].

The main focus of this article is on development and application of CT skills in preparation for the IELTS, an examination that is rapidly becoming the top choice not only for a large number of English language learners but also professionals in the ELT sphere. This phenomenon is caused by a variety of factors, mostly social and economic, reflecting the realities of the current market, where universities and employers in private and state sector, both in Ukraine and worldwide, increasingly rely on Cambridge University qualifications rather than, or in addition to a conventional diploma in a particular field. Given such immense popularity and significance, it is obvious that preparation for the IELTS should become part and parcel of most ELT programs aiming at higher levels of language mastery, particularly, upper-intermediate to advanced and proficiency, or B2–C2 (CEFR) [8].

To begin with, it is worth examining the scope of the examination tasks in the key skills – listening, reading, writing and speaking, with a view to identifying the areas where the use of CT skills would be highly advantageous for the general outcome. Regarding non-productive skills, namely, listening and reading, the IELTS examination challenges test-takers with a number of tasks ranging from multiple choice and gap filling to labeling maps and diagrams. When it comes to productive skills, or writing and speaking, the complexity of assignments grows dramatically. In writing, for instance, the candidates have to produce two essays in one hour and demonstrate the examiners a wide range of lexical and grammatical structures, as well as the mastery of academic vocabulary coupled with the knowledge of the essays' layout and means to provide cohesion and consistency of ideas. As far as speaking is concerned, it consists of 3 parts: the first includes the general questions related to the candidate and their life, family, hobbies, etc.; the second part is, mostly, the monologue of the test-taker based on a cue card outlining the major topic and points that have to be covered during 1 or 2 minutes; the last part involves a two-way discussion of controversial issues between the candidate and the examiner.

Obviously, educators training candidates for the IELTS should identify the key CT skills and competencies and assess how they are involved in various examination tasks. A good source to start with is Taxonomy of Educational Objectives, commonly known as Bloom's Taxonomy, which was developed by Benjamin Bloom in 1956. The original taxonomy identified 6 main categories of the cognitive domain:

– **Knowledge** “involves the recall of specifics and universals, the recall of methods and processes, or the recall of a pattern, structure, or setting.”

– **Comprehension** “refers to a type of understanding or apprehension such that the individual knows what is being communicated and can make use of the material or idea being communicated without necessarily relating it to other material or seeing its fullest implications.”

– **Application** refers to the “use of abstractions in particular and concrete situations.”

– **Analysis** represents the “breakdown of a communication into its constituent elements or parts such that the relative hierarchy of ideas is made clear and/or the relations between ideas expressed are made explicit.”

– **Synthesis** involves the “putting together of elements and parts so as to form a whole.”

– **Evaluation** engenders “judgments about the value of material and methods for given purposes.” [2, c. 201–207].

In 2001, Lorin Anderson and David Krathwohl revisited the cognitive domain in the mid-nineties and made some changes, rearranging the last two categories and putting ‘synthesis’ rather than ‘evaluation’ on top of the pyramid. The renewed version of the Bloom’s Taxonomy is more dynamic as it uses verbs and gerunds to name categories and subcategories:

- Remembering: recall or retrieve previously learned information;
- Understanding: comprehending the meaning, interpolation, and interpretation of instructions and problems;
- Applying: use a concept or unprompted use of an abstraction;
- Analyzing: separate material or concepts into component parts so that its organizational structure may be understood; distinguish between facts and inferences;
- Evaluating: make judgments about the value of ideas or materials;
- Creating: build a structure or pattern from diverse elements; put parts together to form a whole, with emphasis on creating a new meaning or structure [10].

In terms of productive skills, the writing part of the IELTS challenges test-takers with 2 tasks:

– 150-word essay based on a map, a bar chart, a pie chart or a diagram, where the candidate should “summarize the information by selecting and reporting the main features, and make comparisons where relevant”;

– 250-word discursive essay (for-and-against, opinion or problem-solving), in which the candidate should agree or disagree with the opinion expressed in the theme, “give reasons for their answer and include any relevant examples from their own knowledge or experience”. The main theme, for instance, might be as follows: “A person’s worth nowadays seems to be judged according to social status and material possessions. Old-fashioned values, such as honour, kindness and trust, no longer seem important” [6].

Evidently, both essays require test-takers to summarize, select, report, compare, contrast, evaluate, and substantiate, all of which are higher order skills from Bloom’s Taxonomy, namely: analyzing, evaluating, creating. Yet, these tasks inevitably challenge educators with the question: how can we promote critical thinking skills, in particular, higher order ones, in language learners?

One answer to this dilemma lies in questioning, which is the key to powerful thinking: “Questions define the agenda of our thinking. They determine what information

we seek. They lead us in one direction rather than another. They are, therefore, a crucial part of our thinking“ [9]. Most researchers suggest using the right questions to foster critical thinking and provide gradual but stable transition from lower to higher order skills in Bloom’s Taxonomy. In fact, Alison King in her article “Inquiring Minds Really Do Want to Know: Using Questioning to Teach Critical Thinking” provides various types of questions corresponding to each category of the cognitive domain in the taxonomy. In this way, the ‘applying’ stage involves questions like “What is a new example of...? What is the counterargument for...? How is ... related to ...?”, which can be helpful in developing ideas and illustrating arguments in a discursive essay. For ‘analyzing’ category, we might ask: “What is the difference between ... and ...? How are ... and ... similar? Why is ... important? What evidence is there to support your answer?”, which will result in better understanding and comparison of the trends in the charts and graphs. To develop ‘evaluating’ skill, we should ask: “How does ... affect...? What is the best ... and why? Do you agree or disagree with the statement...? What criteria would you use to assess...?”, all of which will lead to better reasoning in cause-and-effect, opinion and for-and-against essays. Finally, to approach the “synthesis” or “creating” stage, we will ask questions like “What is the solution to the problem of...? What do you think causes...? Why? What is another way to look at ...? What ideas can you add to...?”, which will be indispensable for cause-and-effect and problem-solving essays [4].

Actually, ‘creating’ category can be applied to the process of developing arguments and structuring the essay as a whole, with the wide use of linking words and phrases contributing to cohesion.

Furthermore, vocabulary is one of the challenging, yet essential areas for the aspiring IELTS candidates as it is “the most important level of L2 knowledge for all learners to develop – whether they are aiming primarily at academic or interpersonal competence...” [7, p. 138]. Besides, learners’ ability to acquire new vocabulary items, or “...the degree of their vocabulary knowledge depends on their ability to ‘pick up’ this information from contexts (both oral and written) in which the words are used...” [7, p. 141]. In fact, the scope of vocabulary knowledge required for the IELTS includes both general academic and topic-specific vocabulary. In the discursive essay, the examiners expect a versatile interplay of these two types of lexicon in a variety of grammatical structures, logically organized with the help of linking expressions. Therefore, educators involved in training for IELTS must make conscious use of activities and techniques which lay emphasis on forming a vast supply of academic vocabulary in the working memory of language learners.

It turns out that CT approach and reasonable use of Bloom’s Taxonomy can be of considerable importance in the sphere of vocabulary acquisition as well. Indeed, educators can encourage learners to move from lower levels of vocabulary cognition, like remembering and understanding, to higher order categories, which might involve various activities aimed at further actualization and reinforcement of word knowledge. For instance, at ‘analyzing’ stage, learners explain the difference in the meanings, classify words, find synonyms and antonyms, compare and contrast new words. For the development of ‘evaluating’ skill, learners might be encouraged to group new words according to their connotation into positive and negative ones; finally, at the ‘creative’ stage, learners use new vocabulary to compose and write their texts.

As far as speaking is concerned, our professional, as well as personal experience shows that TED website [11] is one of the best resources that can be used in preparation

for the Speaking part of the IELTS. What makes TED talks so appealing both to the trainer and trainee, and how can we use them effectively?

First and foremost, regular exposure to TED talks becomes absolutely vital since the speeches presented on the website allow learners to actively immerse in the context which abounds in high-level vocabulary, both general and specific. On a more practical note, prospective candidates can watch 15–25-minute TED talks on the topics found in IELTS, for instance, Education, Culture, Work and Career, Environment, Technology, Health, etc. on a regular basis, especially in the 2–3 months preceding the actual exam. Yet, it is the teacher's responsibility to help learners make this activity worthwhile and enrich it with proper CT techniques. So, in the class, the teacher should give learners the opportunity to report on the talk of their choice, highlighting the academic vocabulary and identifying the key ideas. In this way, learners not only practice using the essential lexis in the format aligned with Part 3 in Speaking, which involves a two-way discussion of controversial issues between the candidate and the examiner; they develop analyzing and evaluating skills as well. Moreover, considering that questions define our thinking, the educator should encourage learners by asking open-ended questions related to the given TED talk in order to foster their higher order critical thinking skills. Such questions may include, for instance: *How could you summarize the content of the talk in one brief statement? What ideas from the talk do you find the most appealing and why? How can you apply the ideas from the talk in your life?*

Furthermore, the teacher can also combine the above-mentioned speaking activities with an engaging follow-up writing task, choosing the essay whose theme is aligned with the topic of the TED talk and, thus, contributing to the development of creative and evaluative skills in learners. As an illustration, Michael Norton's inspiring speech "How to buy happiness" [12] can be used to develop and support arguments for the topic "*Money is not the most important thing in life. Discuss*" [3, c.58]. In addition, one of the brilliant talks by Al Gore, "The case for optimism on climate change" [13] can be combined with the oral and written exploration of the topic, followed by writing an opinion essay in the Environment field, namely, "*Some people believe that the Earth is being harmed by human activity. Others feel that human activity makes the Earth a better place to live. What is your opinion? Use specific reasons and examples to support your answer*" [1, c. 60].

On the whole, as thorough preparation for the IELTS should encompass a diverse array of activities that create the basis for the productive stage, being aware of and aligning our teaching repertoire with CT approach helps create this tangible foundation, and fosters natural integration of all key skills. Therefore, activities based on Bloom's Taxonomy should become an inherent part of training for the productive skills in the IELTS.

References

1. **Саливон А. Б.** Готовимся к сдаче экзамена IELTS: Writing Essays : учебно-методическое пособие / А. Б. Саливон, Н. И. Рева. – Владивосток, 2008. – 70 с.
2. **Bloom B.** Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals / Benjamin Bloom., 1956. – 111 с.
3. **Evans V.** Successful Writing Proficiency / V. Evans. – Express Publishing, 2000. – 160 p.
4. **King A.** Inquiring Minds Really Do Want to Know: Using Questioning to Teach Critical Thinking / A. King // Teaching of Psychology. – 1995. – № 22. – С. 14.
5. **Kirby G.** Critical Thinking / G. Kirby, J. Goodpaster. Prentice-Hall, Inc., an imprint of Pearson Education, Inc., 1999. – 394 с.
6. **Road to IELTS.** Web.: www.takeIELTS.britishcouncil.org.

7. **Saville-Troike M.** *Introducing second language acquisition* / M. Saville-Troike. – Cambridge University Press: Cambridge, 2006. – 206 p.
8. **Common European Framework of Reference for Languages** [Electronic resource]. – Available at : <http://www.cambridgeenglish.org/exams/cefr>.
9. **The Critical Mind is a Questioning Mind** [Electronic resource]. – Available at : <http://www.criticalthinking.org/pages/the-critical-mind-is-a-questioning-mind/481>.
10. **Bloom's Taxonomy of Learning Domains** [Electronic resource]. – Available at : <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/bloom.html>.
11. **TED: Ideas Worth Spreading** [Electronic resource]. – Available at : <http://www.ted.com>.
12. **TED: Michael Norton. How To Buy Happiness** [Electronic resource]. – Available at : https://www.ted.com/talks/michael_norton_how_to_buy_happiness/.
13. **TED: Al Gore. The Case for Optimism On Climate Change** [Electronic resource]. – Available at : https://www.ted.com/talks/al_gore_the_case_for_optimism_on_climate_change

References

1. Саливон А.Б., Н.И. Рева. *Готовимся к сдаче экзамена IELTS: Writing Essays: учебно-методическое пособие*. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2008. Друк.
2. Bloom, Benjamin, ed. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Susan Fauer Company, Inc. 1956. Print.
3. Evans, V. *Successful Writing Proficiency*. Express Publishing, 1998. Print.
4. King, A. "Inquiring Minds Really Do Want to Know: Using Questioning to Teach Critical Thinking," *Teaching of Psychology* 22 (1995): 14. Print.
5. Kirby Gary R., Goodpaster Jeffery R. *Critical Thinking* / Gary R. Kirby, Jeffery R. Goodpaster. Prentice-Hall, Inc., an imprint of Pearson Education, Inc., 1999, 394 pp., p. 76. Print.
6. Road to IELTS [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.takeIELTS.british-council.org.
7. Saville-Troike, M. *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press: Cambridge, 2006. Print.
8. Common European Framework of Reference for Languages [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cambridgeenglish.org/exams/cefr>.
9. The Critical Mind is a Questioning Mind [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.criticalthinking.org/pages/the-critical-mind-is-a-questioning-mind/481>.
10. Bloom's Taxonomy of Learning Domains [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/bloom.html>.
11. TED: Ideas Worth Spreading [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ted.com>.
12. TED: Michael Norton. How To Buy Happiness [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.ted.com/talks/michael_norton_how_to_buy_happiness/.
13. TED: Al Gore. The Case for Optimism On Climate Change [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.ted.com/talks/al_gore_the_case_for_optimism_on_climate_change.

Надійшла до редколегії 05.11.2016

ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО ТА КРАЇНОЗНАВСТВО

УДК 821.161.2

О. В. Міненко, О. О. Дядюшенко

А. В. Миненко, А. А. Дядюшенко

O. V. Minenko, O. O. Dyadyushenko

*Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля НУЦЗ України
Черкасский институт пожарной безопасности имени Героев Чернобыля
НУЦЗ Украины*

*Cherkasy Institute of Fire Safety Named after Chornobyl Heroes
of National University of Civil Protection of Ukraine*

**УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ТРАГЕДІЇ «КОРОЛЬ ЛІР»
ВІЛЬЯМА ШЕКСПІРА (НА ПРИКЛАДІ ПЕРЕКЛАДУ М. РИЛЬСЬКОГО)
УКРАИНСКИЙ КОНТЕКСТ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТРАГЕДИИ**

**«КОРОЛЬ ЛІР» УІЛЬЯМА ШЕКСПІРА
(НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕВОДА М. РЫЛЬСКОГО)**

**THE UKRAINIAN CONTEXT OF THE TRAGEDY “KING LEAR”
BY WILLIAM SHAKESPEARE (BASED ON TRANSLATION OF M. RYLSKY)**

Досліджено історичний аспект англійської трагедії «Король Лір» В. Шекспіра в українській літературі ХХ століття. У фокусі дослідження постає вивчення стратегії перекладу Максима Рильського, а також роздуми науковців щодо створеного ним перекладу. Показано, що художній переклад часто демонструє своєрідність погляду перекладача на творчість письменника, обумовлений вузьким аспектом інтерпретаційного художнього поля. У цьому плані горизонт очікувань іншої національної літератури, яка сприймає іншомовний твір, відповідає та цілком узгоджується із внутрішніми потребами національної літератури.

Особливу увагу приділено осмисленню та аналізу рецепції Шекспіра в період утвердження націєтворчих тенденцій в українській літературі ХІХ–ХХ ст., який своїми творами заклав провідні культурні «коди» європейської художньої свідомості. Рецепція твору «Король Лір» визначається орієнтацією Максима Рильського на українські реалії, за допомогою яких відображається національний колорит літературного твору. Ці національно-специфічні елементи відображають додаткові смислові відтінки, що є результатом національного бачення світу українського письменника.

Труднощі художнього перекладу трагедії «Король Лір» передусім полягають у неоднозначній концепції цього твору, його складній ідейно-естетичній структурі. Стратегія перекладу англійського твору, здійсненого українським письменником, була спробою формування у перекладі специфічної індивідуальної художньої манери у самого перекладача.

Ключові слова: переклад, українська література, письменник, твір, рецепція, читач.

Исследован исторический аспект английской трагедии «Король Лир» У. Шекспира в украинской литературе XX века. В фокусе исследования – изучение стратегии перевода Максима Рыльского, а также размышления ученых о созданном им переводе. Показано, что художественный перевод часто демонстрирует своеобразие точки зрения переводчика на творчество писателя, обусловлен узким аспектом интерпретационного художественного поля. В этом плане горизонт ожиданий иной национальной литературы, которая воспринимает иноязычное произведение, соответствует и согласуется с внутренними потребностями национальной литературы.

Особое внимание уделено осмыслению и анализу рецепции Шекспира в период утверждения национальных тенденций в украинской литературе XIX–XX вв., который своими произведениями заложил ведущие культурные «коды» европейского художественного сознания. Рецепция произведения «Король Лир» определяется ориентацией Максима Рыльского на украинские реалии, с помощью которых отображается национальный колорит литературного произведения. Эти национально-специфические элементы отражают дополнительные смысловые оттенки, которые являются результатом национального видения мира украинского писателя.

Трудности художественного перевода трагедии «Король Лир» прежде всего заключаются в неоднозначной концепции этого произведения, его сложной идейно-эстетической структуре. Стратегия перевода английского произведения, совершенного украинским писателем, была попыткой формирования в переводе специфической индивидуальной художественной манеры у самого переводчика.

Ключевые слова: перевод, украинская литература, писатель, произведение, рецепция, читатель.

In the article the historical aspect of the English tragedy «King Lear» written by William Shakespeare in ukrainian literature in the twentieth century was investigated. The focus of the research presents the strategies of translation of Maxim Rytsky and the thoughts of the scientists as for the translation. It is shown that literary translation often demonstrates the originality in terms of interpreter writer due to a narrow aspect of interpretative art field. In this regard, the horizon of expectations of another national literature, which sees the foreign language work, responsible and consistent with the internal needs of national literature.

Particular attention is paid to the understanding and analyzing the reception of Shakespeare during the creation of nation consolidation trends in the Ukrainian literature of the nineteenth and twentieth centuries. His works laid the leading cultural «codes» of European artistic consciousness. The reception of the tragedy “King Lear” is defined by the orientation of Maxim Rytsky to Ukrainian realities by which the national character of a literary work is reflected. These national specific elements reflect the additional connotations that are the result of a national vision of the world of the Ukrainian writer.

The difficulties of translation of the tragedy “King Lear” primarily consist in the ambiguous concept of the work, challenging the ideological and aesthetic structure. The strategy of the English translation of the work, carried out by the Ukrainian writer, was an attempt of formation in the translation of specific individual artistic manner of the interpreter.

Keywords: translation, Ukrainian literature, writer, work, reception, reader.

Звернення до художньої рецепції перекладів Шекспіра в інших європейських літературах, усвідомлення її у світлі ідей літературознавчої компаративістики ставить завдання освоєння конструктивних можливостей функціонально-рецептивних підходів у сфері художнього перекладу.

Сьогодні у світовому літературознавстві спостерігається тенденція до реінтерпретації творчості Шекспіра у зв'язку з новими викликами часу, пов'язаними з мультикультуралізмом, постколоніалізмом і процесами глобалізації. І. Лімборський стверджує, що за доби глобалізаційних трансформацій, які призводять до культурного «стиснення» світу, факт сприйняття англійського автора сповнюється особливою семантикою. «Присвоєння» Шекспіра обертається сьогодні новим типом приписування символічних «значень» англійському драматургу і поету. Йдеться передусім про великий спектр інтерпретацій на основі локальних резонансів рецепції цього письменника [5, с. 64]. За словами науковця, рецепція Шекспіра на сьогоднішній день може перетворитися на яскраву демонстрацію глобального принципу «національної бездомності», коли поет опинився в стані культурної невизначеності, перебуваючи водночас у «шпарині» між різними національними культурами, тобто в ситуації «поміж і ніде» [5, с. 65]. Приклад Шекспіра у цьому відношенні є показовим, тому що в світі було не так багато письменників, твори яких розійшлися на цитати і живуть вже не одну сотню років. Важко знайти країну в світі, на театральних сценах якої не була поставлена хоча б одна з безсмертних драм англійця. Тому з плином часу стає вже не так просто відповісти на питання національності Шекспіра.

Багато було зроблено дослідниками англійського автора у царині теорії та практики художнього перекладу (в англомовних країнах художній переклад є складовою частиною літературознавчої компаративістики). М. Захаров працював над концепцією тезаурусу перекладів Шекспіра, здійснених російськими перекладачами О. Сумароковим, М. Муравйовим, М. Карамзіним, завдяки чому відкривається нове бачення цих письменників в освоєнні художньої спадщини Шекспіра російською культурою. Також він вивчав рецепцію творів Шекспіра В. Кюхельбекером та О. Пушкіним. Науковець доводить, що в обох письменників виявляється певна синхронність у творчому звертанні до спадщини Шекспіра. Рецепція Шекспіра у творчій діяльності цих авторів говорить про те, що Шекспір відігравав істотну роль у тезаурусі письменників «золотого століття російській поезії» [3, с. 54].

Деякі дослідники пострадянського простору вивчали й інші особливості творчості видатного драматурга. Ю. Каплуненко, наприклад, досліджував еволюцію буквального поетичного перекладу в Росії XIX–XX століття, окремі загальнотеоретичні аспекти інтонації та конкретні засоби її відтворення при перекладі поезії з англійської мови російською на прикладі сонетів В. Шекспіра [4]. Серед вірменських дослідників Шекспіра слід виділити С. Сеферян, яка опублікувала понад 40 статей про вірменські переклади творів Шекспіра та написала монографію «Шекспір і вірменське перекладацьке мистецтво», де вивчала методику перекладу творчості англійця вірменськими перекладачами XIX – початку XX століття [10].

Поширенню впливів Шекспіра у світі присвятив свої праці голландський вчений Франсен Пол, який досліджував рецепцію сонетів Шекспіра у світовій культурі, а саме конструювання гендеру адресата і сексуальної орієнтації ліричного героя. У своїх дослідженнях автор акцентує увагу на потенційній спроможності сонетів до розкриття тих культурних трансформацій, що знаходять відбиток у процесі конструювання ним образу у Шекспіра [11].

Відомий літературознавець Г. Блум у книзі «Західний канон» спирається на психоаналітичний підхід, намагаючись з'ясувати місце Шекспіра у світовій літе-

ратурі. Централізованою постаттю Західного канону у нього виступає саме Шекспір. Канонічність автора та його текстів пов'язана в першу чергу з «дивністю», ефектом оригінальності, який або неможливо асимілювати, або він сам цілковито асимілює. У ширшому аспекті Блум розвиває тезу про те, що «придушення», як захисний механізм, відіграє важливу роль у характері ставлення письменників до своїх літературних попередників. Оскільки твердження Блума має на увазі, що будь-яке прочитання попередніх текстів є неправильним тлумаченням цих текстів, це порушує важливу проблему про психологічні підстави реакції читача на літературу [2].

Мета статті простежити трансформації перекладу властивої образній системі українського письменника Максима Рильського, англійської трагедії «Король Лір» Вільяма Шекспіра.

Визнано, що п'єси Шекспіра є настільки відкритими для різних інтерпретацій, що навіть режисери, які прагнуть до можливо більш «точної» передачі авторського задуму, все ж створюють дуже різні версії того самого твору. Це стосується і акторської гри: публіка йшла і йде в театр, щоб побачити нове прочитання відомої ролі, причому кожне покоління відкриває нові аспекти відомих образів.

Одне з чільних місць серед творчості англійського письменника посідає трагедія «Король Лір». Історія Лір – це грандіозний шлях пізнання, який проходить він, – від осліпленого мішурою своєї влади батька і монарха – через їм самим «інспіроване» руйнування – до розуміння того, що істинно, а що хибно, і в чому полягає справжня велич і справжня мудрість. На думку Л. Пінського, Ліра традиційно грали як: 1) старезного старця 2) осліпленого любов'ю батька і 3) короля-самодура [7, с. 275].

Актуалізація певного семантичного шару, а часом і «вичитування» в шекспіровий текст нових смислів, неминучі – в них, власне, і полягає зміст роботи режисера і акторів. Однак часом режисер перестає доносити до глядача ідеї самого Шекспіра, непомітно підміняючи їх власними поглядами. В радянських постановках «Короля Ліра» підкреслювалася досить прямолінійно зрозуміла соціальна проблематика, і ігнорувалися релігійно-етичні моменти. Вистави часів Перебудови, а потім і пострадянські прочитання замінили «музейний» підхід спробами осучаснити трагедію, що вилилося у відмову від розкриття метафізичного рівня подій. Інколи мова йде вже не стільки про інтерпретацію, скільки про створення власної версії п'єси.

Дослідник В. Коптілов підкреслює вдало відтворений національний колорит у перекладі українського письменника Максима Рильського, хоча акцентує увагу на певних недоліках, зокрема униканні шекспірізмів, рідке звернення до інтонаційних зламів, калькування фразеологізмів та створення більш стриманого тону драми. Науковець зазначає, що такий метод перекладача "Короля Ліра": "М. Рильський використовує не поодинокі архаїзми, а цілі групи їх, проте ніде не звертається до "археологізмів", як можна було б назвати застарілі слова й вислови, відомі лише вузькому колу фахівців" [12, с. 85]. Звернімося до оригіналу цього твору:

Gentleman Contending with the fretful element:
Bids the winds blow the earth into the sea,
Or swell the curled water 'bove the main,
That things might change or cease; tears his white hair,
Which the impetuous blasts, with eyeless rage,

Catch in their fury, and make nothing of;
 Strives in his little world of man to out-scorn
 The to-and-fro-conflicting wind and rain.
 This night, wherein the cub-drawn bear would couch,
 The lion and the belly-pinched wolf
 Keep their fur dry, unbonneted he runs,
 And bids what will take all [13, с. 84].

У перекладі Максима Рильського:

Дворянин Супроти бурі
 Він бореться і вітер молить хижий,
 Щоб той здмухнув у море суходіл
 Чи хвилями поймав страшними землю.
 Волосся сиве він в одчаї рве,
 А буревію пориви шалені
 Підхоплюють волосся й розвівають.
 Він хоче, – він, мала земна людина, –
 Перемогти ворожий дощ і вітер.
 Під ніч таку, коли голодний вовк
 І лев з ведмедем дбають лиш про те,
 Щоб зберегти сухою власну шкуру,
 З невідкритою він бродить головою
 І сам себе стихіям віддає [8, с. 91].

Аналізуючи англійську інтерпретацію М. Рильського, слід зазначити, що переклад сприймається, як текст, первинно написаний українською. Перекладач принципово уникає найдрібніших проявів суб'єктивності зі свого боку, витворюючи об'єктивовану й дещо відсторонену від безпосередніх переживань персонажа поетичну оповідь. Слід звернути увагу й на те, як М. Рильський перекладає англійське слово «*gentleman*», що має переклад «джентльмен». Він передає його словом «дворянин», тобто воїном. Цікаво, що первісне значення російського терміна «дворянство» і західно-європейських термінів, що перекладаються російською мовою як «дворянство», не ідентичне: якщо на Русі дворянство при своєму виникненні – це військово-служилий шар, протиставляє родовій аристократії – боярству, то в Англії спочатку означає перш за все родове панство (аристократію, від лат. *nobilis* – знатний). Але, враховуючи епоху Середньовіччя, в яку творив Великий Бард, словом «джентльмен» називали членів нетитулованого дворянства – джентрі, до якого належали лицарі і нащадки молодших синів феодалів. Тому підсумовуючи вищесказане, український автор був близьким до оригіналу, не звертаючи увагу на різні епохи життя [6, с. 91]. Український шекспірознавець М. Шаповалова підкреслює: «Рильський не стільки перекладає у звичайному розумінні цього слова, скільки творить українські оригінали творів світової літератури. В його перекладах вражає могутня мовна дисципліна, широта і легкість, безконечна віртуозність, різноманітність засобів... Його переклади демонструють безмежні можливості сучасної української поетичної мови» [12, с. 23]. Сам український письменник М. Рильський вважав, що «переклад з будь-якої мови на будь-яку мову принципово можливий, – незалежно від того, на якому щаблі розвитку та чи інша мова стоїть. Звичайна річ,

йдеться про творчий, а значить, не тільки вмілий, а й сміливий переклад, про той тип перекладача, який, маючи в тому чи іншому випадку обмежений словниковий запас даної мови, рішуче розсуває його рамки, не відступаючи і перед словотворенням на міцній підвалині законів і особливостей рідної мови, вміло використовуючи інколи заведення до рідної мови іноземних слів і виразів» [9, с. 55].

Отже, переклад «Короля Ліра» полягав у тому, що це було однією з можливостей оживлення цієї класики в нову культурно-історичну епоху, коли важило не стільки прагнення цілковито і непорушно дотримуватися попереднього канону в рецепції певного твору, скільки облаштування традиційних сюжетів і тем під нову психологію людини, коли твір міг стати актуальним і в новій рецепції. Також не можна відмовляти і в прагненні українського митця зберегти в такий спосіб, перекладаючи вершинні здобутки світового письменства, українську художню мову.

Бібліографічні посилання

1. Аникст А. А. Поэмы, сонеты и стихотворения Шекспира / А. А. Аникст. – Т. 8. – М., 1960. – С. 559–591.
2. Блум Г. Західний канон. Книга на тлі епох / Г. Блум. – К. : Факт, 2007. – 720 с.
3. Захаров Н. В. У истоков русского шекспиризма: А. П. Сумароков, М. Н. Муравьев, Н. М. Карамзин : монография / Н.В. Захаров. – М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2009. – 95 с.
4. Каплуненко Ю. М. Некоторые вопросы репродукции поэтической интонации при переводе с английского языка на русский (на материале сонетов В. Шекспира) / Ю. М. Каплуненко // Сб. науч. тр. Иркут. гос. лингвист. ун-та. – Вып. 2. – 1999. – С. 95–103.
5. Лімборський І. В. Світова література і глобалізація : монографія / І. В. Лімборський. – Черкаси : Брама-Україна, 2011. – 192 с.
6. Муравьёва М. Г. Джентльмен / М. Г. Муравьёва // Словарь гендерных терминов ; под ред. А. А. Денисовой ; рег. общ. орг. «Восток-Запад: женские инновационные проекты». – М. : Информация XXI век, 2002. – 256 с.
7. Пинский Л. Е. Шекспир: основные начала драматургии / Л. Е. Пинский. – М. : Худож. лит., 1971. – 606 с.
8. Рильський М. Зібрання творів у двадцяти томах. Том одинадцятий: Поетичні переклади / Рильський М. – К. : Наукова думка, 1985. – 352 с.
9. Сеферян С. С. Шекспир и армянское переводческое искусство : дисс. ... д-ра филол. наук: 10.01.07; 10.01.01 / Сеферян Сона Саркисовна. – Ереван, 2003. Описано по переводу. Текст на арм. яз. 2003. – 404 с.
10. Франсен П. Шекспірові сонети: від ключа до культурного конструкту / П. Франсен // Шекспірівський дискурс. – Запоріжжя : КПУ, 2010. – Вип. 1. – С. 65–84.
11. Шаповалова М. С. Шекспір в українській літературі / М. С. Шаповалова. – Львів : Вища школа. Вид-во при Львів. ун-ті, 1976. – 211 с.
12. Shakespeare W. King Lear / Edited by K. Muir. – London and New York : Routledge, 1993. – 246 p.

Бібліографічні посилання

1. Аникст, А. А. Поэмы, сонеты и стихотворения Шекспира. Vol. 8. М.,: п.р., 1960. Print.
2. Блум, Г. Західний канон. Книга на тлі епох. К., : Факт, 2007. Print.
3. Захаров, Н. В. У истоков русского шекспиризма: А. П. Сумароков, М. Н. Муравьев, Н. М. Карамзин. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2009. Print.
4. Каплуненко, Ю. М. Некоторые вопросы репродукции поэтической интонации при переводе с английского языка на русский (на материале сонетов В. Шекспира). Vol. 2. Иркутск: Государственный

- Иркутский университет, 1999. Print. Сб. науч. тр. Иркут. гос. лингвист. ун-та.
5. Лїмборський, І. В. *Світова література і глобалізація*. Черкаси: Брама-Україна, 2011. Print.
6. Муравьёва, М. Г. *Джентльмен*. М. : Информация XXI век, 2002. Print. Словарь гендерных терминов.
7. Пинский, Л. Е. *Шекспир: основные начала драматургии*. М. : Художественная литература, 1971. Print.
8. Рильський, М. *Зібрання творів у двадцяти томах. Том одинадцятий: Поетичні переклади*. Київ: Наукова думка, 1985. Print.
9. Сеферян, С. С. *Шекспир и армянское переводческое искусство: диссертация д-ра филол. наук: 10.01.07; 10.01.01*. Ереван: н.р., 2003. Print.
10. Франсен, П. *Шекспірові сонети: від ключа до культурного конструкту*. Vol. 1. Запоріжжя: КПУ, 2010. Print. Шекспірівський дискурс.
11. Шаповалова, М. С. *Шекспір в українській літературі*. Львів: Вища школа. Вид-во при Львів. ун-ті, 1976. Print.
12. Shakespeare, W. *King Lear*. London and New York: Routledge, 1993. Print.

Надійшла до редколегії 01.11.2016

Е. И. Панченко

О. І. Панченко

E. I. Panchenko

*Днепропетровский национальный университет имени Олеса Гончара
Дніпропетровський національний університет імені Олеса Гончара
Oles Honchar Dnipropetrovsk National University*

**НОВЫЙ ВЫЗОВ ПЕРЕВОДЧИКАМ: ПРОДОЛЖЕНИЕ
РОМАНА ХАРПЕР ЛИ КАК ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА
НОВИЙ ВИКЛИК ПЕРЕКЛАДАЧАМ: ПРОДОВЖЕННЯ
РОМАНУ ГАРПЕР ЛІ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДУ
NEW TRANSLATION CHALLENGE: HARPER LEE
NOVEL SEQUEL AS A TRANSLATION PROBLEM**

Розглянуто історію написання, особливості змісту і перекладу роману Гарпер Лі «Іди, вартового постав». Проблеми художнього перекладу розглянуто в багатьох лінгвістичних працях, ряд статей присвячено перекладу «Убити пересмішника», проте переклад роману «Іди, вартового постав» ще не набув достатнього висвітлення. Художній текст, як цілісне складне явище, є об'єктом аналізу не тільки традиційної лінгвістики, а й психології, антропології, філософії, культури, логіки, текстології. Мета статті – проаналізувати найбільш яскраві досягнення, знахідки і втрати перекладачів роману Гарпер Лі. Переклади розглянуто в таких аспектах, як лексико-граматична відповідність (включаючи морфологічну відповідність, фразеологію, ідіоми, словотвір), переклад назв, урахування фонових знань і реалій при перекладі. Розглянуто зв'язок подієвої канви романів і життя їх автора Гарпер Лі. Особливий інтерес представляє собою назва роману, її тлумачення та переклад. Назва являє собою відсилання до шостого вірша двадцятого першого розділу Книги пророка Ісаї. У романі «Іди, вартового постав» розповідається про повернення дорослої Джин-Луїзи Фінч з Нью-Йорка до рідного містечка Мейкомб. Головним її відкриттям і розчаруванням стає те, що ідеалізований нею батько адвокат Аттікус Фінч виявляється расистом і прихильником сегрегації. Текст насичений алюзіями, інтертекстуальними вкрапленнями, реаліями Півдня США і лексикою місцевого діалекту, що значно ускладнює професійний переклад. За нашими спостереженнями, в українському перекладі переважає прийом перекладацької нейтралізації, в російській значно ширше використовується метафоризація.

Ключові слова: художній переклад, роман, Гарпер Лі, труднощі перекладу, інтертекстуальність, реалії.

Рассмотрена история написания, особенности содержания и перевода романа Харпер Ли «Пойди, поставь сторожа». Проблемы художественного перевода были рассмотрены во многих лингвистических трудах, ряд статей посвящены переводу «Убить пересмешника», однако перевод романа «Пойди, поставь сторожа» еще не получил достаточного освещения. Художественный текст, как целостное сложное явление – это объект анализа не только традиционной лингвистики, но и психологии, антропологии, философии, культуры, логики, текстологии. Цель статьи – проанализировать наиболее яркие достижения, находки и потери переводчиков романа Харпер Ли. Переводы рассмотрены в таких аспектах, как лексико-грамматическое со-

ответствие (включая морфологическое соответствие, фразеологию, идиомы, словообразование), перевод названий, учет фоновых знаний и реалий при переводе. Рассмотрена связь событийной канвы романов и жизни их автора Харпер Ли. Особый интерес представляет собой название романа, его толкование и перевод. Название представляет собой отсылку к шестому стиху двадцать первой главы Книги пророка Исаии. В романе «Пойди, поставь сторожа» рассказывается о возвращении уже взрослой Джин-Луизы Финч из Нью-Йорка в родной городок Мейкомб. Главным ее открытием и разочарованием становится то, что идеализированный ею отец адвокат Аттикус Финч оказывается расистом и сторонником сегрегации. Текст насыщен аллюзиями, интертекстуальными вкраплениями, реалиями Юга США и лексикой местного диалекта, что значительно усложняет профессиональный перевод. По нашим наблюдениям, в украинском переводе преобладает прием переводческой нейтрализации, в русском значительно шире используется метафоризация.

Ключевые слова: художественный перевод, роман, Харпер Ли, трудности перевода, интертекстуальность, реалии.

The article discusses the history of writing, the content and features of the translation of the novel by Harper Lee, «Go and Set a Watchman». Problems of literary translation are considered in many linguistic works, a series of articles deals with the translation of «To Kill a Mockingbird,» but the novel, «Go and Set a Watchman,» the translation has not yet received sufficient analysis. The literary text as an integral complex phenomenon becomes the object of analysis not only of traditional linguistics, but also psychology, anthropology, philosophy, culture, logic, textual. The purpose of the article is to analyze the most outstanding achievements, discoveries and losses in translation of the novel by Harper Lee. Translations are considered in such aspects as lexical and grammatical compliance (including morphology, phraseology, idioms, word formation), translating of names, keeping the background knowledge and the realities of the translation. Of particular interest is the title of the novel, its interpretation and translation. The name is a reference to the twenty-first verse of the sixth chapter of the Book of Isaiah. The novel «Go and Set a Watchman» tells of the return of adult Jean Louise Finch from New York to her native town Maycomb. Her main discovery and disappointment is that her idealized father, lawyer Atticus Finch is a racist and segregationist. The text is full of allusions, intertextual patches, the realities of the US South and the vocabulary of the local dialect, which greatly complicates the professional translation. According to our observations, in Ukrainian translation neutralization prevails, in Russian metaphorization is more widely used.

Keywords: literary translation, the novel, Harper Lee, translation difficulties, intertextuality, realities.

Данная статья написана в русле актуальных исследований, поскольку появление нового произведения известной и любимой писательницы – «Пойди, поставь сторожа» Харпер Ли – требует активизации новейших достижений теории и практики перевода.

Сравнивать перевод художественного произведения всегда интересно с точки зрения лингвистики и стилистики, ведь переводчик сталкивается с различными проблемами и пытается найти максимально подходящий вариант перевода. На переводческих находках базируется вся теория перевода. Проблемы художественного перевода рассматриваются в работах таких ученых, как Л. Архипова, В. Калинина, В. Комиссаров, Е. Коптилов, Г. Мирам, К. Райс, И. Корунец, Я. Рецкер, В. Федоров, А. Швейцер, Л. Черняховская, Ю. Солодуб, М. Кей, В. Карабан, Т. Кияк, С. Кеткара [6].

Как отмечается в лингвистической литературе, художественный текст (текст художественного произведения) – это текст, основной функцией которого явля-

ется эстетическое воздействие на читателя или на слушателя. Художественные тексты имеют особый эстетический статус, сохраняясь дольше, чем другие произведения. Реципиентом художественного текста может выступать любой человек, желающий и способный проявить интерес к тексту, захотеть принять его. Художественный текст как сложное явление становится объектом анализа не только традиционной лингвистики, но и психологии, антропологии, философии, культуры, логики, текстологии.

Насколько нам известно, перевод романа «Пойди, поставь сторожа» еще не получил теоретического освещения. Цель статьи – проанализировать наиболее яркие достижения, находки и потери переводчиков.

Одной из самых талантливых переводчиц прошлого века, по нашему мнению, по праву считается Нора Галь, которая перевела значительное количество художественных произведений с английского языка на русский, в том числе роман Харпер Ли «Убить пересмешника». Второй роман Харпер Ли удивительно быстро был переведен на многие языки мира. Автором перевода романа на русский язык является А. С. Богдановский [4], на украинский язык роман перевела Т. Некряч [3], автор одного из переводов «Убить пересмешника» на украинский язык.

Особый интерес представляет собой название романа. На английском языке оно звучит как «Go and Set a Watchman» [5]. Название отсылает к шестому стиху двадцать первой главы Книги пророка Исайи: «Ибо так сказал мне Господь: Пойди, поставь сторожа; пусть он сказывает, что увидит». Устами мудрого дяди – резонера автор расшифровывает строку так: «Остров каждого человека, сторож каждого человека – его сознание». «Нет такой вещи, как коллективное сознание», – продолжает свою мысль дядя. Человек – это суверенное сознание, и оно всегда должно быть на страже, стоять на часах. *«И увидел он едущих попарно всадников на конях, всадников на ослах, всадников на верблюдах; и вслушивался он прилежно, с большим вниманием, – и закричал, как лев: господин мой! на страже стоял я весь день, и на месте моем оставался целые ночи: и вот, едут люди, всадники на конях попарно. Потом он возгласил и сказал: пал, пал Вавилон, и все идола богов его лежат на земле разбитые»*. Друг Ли Уэйн Флинт, бывший профессор истории Auburn University и священнослужитель, сказал в интервью, что Ли «вероятно, сравнила Монровилл и Вавилон. Вавилон – обитель аморальности и лицемерия. Кого-то нужно поставить сторожем, чтобы узнать, как найти выход».

Перевод заглавия требует от переводчика обращения к принятому тексту Библии, тем не менее в нем уже присутствуют варианты, в первую очередь касающиеся порядка слов и выбора эквивалента слова «watchman»: «Пойди, поставь сторожа», «Иди поставь сторожа», «Пойди и поставь сторожа», «Піди, постав сторожа», «Иди, вартового постав», который нам представляется наиболее точным и эквивалентным.

Интересной и интригующей является взаимосвязь книги и реальной жизни ее автора – Харпер Ли. Скаут (Глазастик, Всевидько, Джин-Луиза) Финч – это альтер-эго самой Харпер, а детство героини романа – во многом детство автора. Отца Харпер звали Амаса Колман Ли (Amasa Coleman Lee). Интересно, что на русской странице в Википедии его приняли за мать, а мать, соответственно, за отца: «Ли – младшая из четырех детей Амазы Колман Ли и Франса Каннинггема Финча Ли» [Wikipedia]. Амаса Ли тоже был адвокатом (а еще бухгалтером, редактором газеты и политиком – членом палаты представителей штата).

Что касается главного персонажа Скаут Финч, то имя переведено в русском варианте Глазастик, а в украинском Всевидько. Если проанализировать имя Scout с семантической точки зрения, то находим такое значение: a person, especially a soldier, sent out to get information about where the enemy are and what they are doing, то есть мы можем подобрать эквивалент в переводе – разведчик. Такое имя персонаж получил еще в первой книге автора – «Пойди и поставь сторожа».

В «Пойди и поставь сторожа» (Go and Set a Watchman) Юг времен сегрегации изображен глазами Скаут Финч, она, как разведчик, наблюдала и докладывала читателю о политической и социальной ситуации того времени, а также о жизни людей в родном городе Мейкоб [5].

«Пойди, поставь сторожа» повествует о возвращении из Нью-Йорка уже взрослой Джин-Луизы Финч в родной городок Мейкомб. Главным ее открытием и разочарованием становится то, что идеализированный ею отец адвокат Аттикус Финч оказывается расистом и сторонником сегрегации. И вернувшаяся Джин-Луиза находит взгляды отца и Генри Клинтона на расовые проблемы абсолютно несовместимыми с ее собственными. Обозреватель издания Wall Street Journal Сэм Сакс назвал новый роман Ли «историей о свержении идолов и мучительной книгой с ошеломляющим опровержением сияющего идеализма «Убить пересмешника»». У некоторых книга действительно вызвала негодование еще до появления на прилавках. Читателей возмутило то, что Аттикус Финч оказался расистом. Некоторые даже поспешили заявить, что отказываются приобретать роман.

В «Пойди, поставь сторожа» нет той детской готики, которой полон роман о детстве Джин-Луизы, но он написан на злобу дня. Так, в разговорах дочери с отцом упоминается «дело Олджера Хисса», малоизвестное сейчас и в Америке, но имя-пароль в 50-е годы прошлого века. Олджер Хисс – молодой карьерный дипломат, которого восходящая звезда республиканской партии Ричард Никсон и сам сенатор Маккарти обвинили в связях с коммунистами. С обвинений, что в госдепе окопались коммунисты, и начался маккартизм, перешедший потом на Голливуд, академические круги и т. д. Процесс над Олджером Хиссом был первым мучительным инквизиционным актом, расколовшим американскую интеллигенцию на два непримиримых лагеря. Адвокат Аттикус Финч не может не высказаться о качестве этого процесса.

В романе много и других интертекстуальных вкраплений, для перевода которых переводчики в основном прибегают к сноскам, например:

She sternly repressed a tendency to boisterousness when she reflected that Sidney Lanier have been somewhat like her long-departed cousin Joshua Singleton St. Claire...

Джин-Луиза резко осадилась себя, вдруг подумав, что Сидни Ланьер, должно быть, отчасти подобен её давно умершему кузену Джошуа Синглтону Сент-Клеру... (сноска: Сидни Клоптон Ланьер (1842–1881) – лицо реальное, американский музыкант, поэт, писатель, воевал на стороне конфедератов, преподавал в университете, известен своей адаптацией музыкального метра в поэзии...).

Вона рішуче притлумила бажання пошуміти, коли згадала, що Сідні Ланьє, схоже, трохи нагадував їхнього давно померлого родича, Джошуа Синглтона Сент-Клера... (виноска – Сидні Ланьє (1842–1881) – американський музикант і поет, служив у Армії Конфедерації).

Как и в любом художественном тексте, проблемой перевода обсуждаемого романа есть игра слов. Приведем достаточно удачный пример компенсации, используемой обоими переводчиками:

*Did he write to a **waterfowl** or was it a **waterfall** ?*

*He он ли еще писал про **водоплавающих** – или там было про **водопад**?*

Це написано про **водяних** птахів чи про **водоспад**?

По-разному справляются переводчики с переводом реалий. Так, в следующем примере в русском переводе использован аналог, в украинском – описательный перевод:

*He affected an **inverness cape** and wore **jackboots** he had a blacksmith make up from his own design.*

Питал пристрасіє к **крылаткам** и к **ботфортам**, сшитым по его собственным рисункам.

Полюбляв убиратися в **довгі плащі-накидки** й носив **ботфорти**, виготовлені за його власним фасоном.

Обратим внимание, что в переводе пропущено обозначение того, кто изотворяет такую обувь. По-видимому, участие кузнеца подразумевает наличие у обуви мощных подков (как у лошади).

Обратим также внимание на то, что перевод метафор и сравнений в ряде случаев удачен:

*The crescent limited **honked like a giant goose**...*

Експрес «Кресент Лимитед», **гоготом гігантського гуся** привітствуя собрата, **летевшого зустрічним курсом на север**, уже **грохотал через Чаттахучи** в глибо Алабамы.

Їхній потяг «Кресент» **загелкотав, як дикий гусак**, до свого напарника, в других же случаях приводит к их некоторой нейтрализации, утрате новизны и яркости:

*The station **nestled in an elbow** of the Alabama...*

Станція в Монтгомері примостилаь **на крутой излучине** Алабамы...

Вокзал був **розташований у закруті** річки Алабама.

Как отмечают читатели нового романа в своих Интернет-отзывах, так или иначе, поставлен редчайший эксперимент в литературе. Два романа – сиаамские близнецы, безжалостно рассеченные авторским скальпелем, чтобы они не спорили друг с другом. Одного из них автор выпустила в свет – того, которого свет готов был принять, а другого надолго заключила в темноту сейфа, как Страшила Рэдли, который появится только тогда, когда ему можно будет появиться.

И теперь, когда это роман появился, несмотря на определенные недостатки, которых не может не быть в переводе, переводчики сделали все возможное, чтобы быстрее познакомить с ним множество разноязычных читателей.

Библиографические ссылки

1. Бархударов Л. С. Что нужно знать переводчику? // Л. С. Бархударов // Тетради переводчика. – Вып. 15. – М. : Международные отношения, 1978. – С. 18–22.
2. Кузьменко Д. Сучасні підходи до тлумачення поняття «інтертекстуальності» / Д. Кузьменко // Літературознавчі студії. – Вип. 21. – Ч. 1. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2008. – С. 347–351.
3. Лі Гарпер. Иди, вартового постав / Гарпер Лі ; пер. з англ. Т. Некряч. – К. : КМ БУКС, 2016. – 287 с.
4. Ли Харпер. Пойди, поставь сторожа / Харпер Ли ; пер. с англ. А. С. Богдановского. – М. : АСТ, 2015. – 320 с.
5. Harper Lee. Go Set a Watchman / Lee Harper. – William Heinemann, London, 2015. – 278 p.
6. Sachin Ketkar. (Trans) Migrating Words / Refractions On Indian Translation Studies / Ketkar Sachin. – Germany : VDM Verlag Dr. Müller, 2010. – 172 p.

Библиографические ссылки

1. Barkhudarov, L. S. *What should a translator know?* Translator's Notebooks. Issue 15, Moscow, International relations, 1978. P. 18–22.
2. Kuzmenko, D. *Contemporary approaches to "Intertextuality" notion understanding.* Literature Studies. Issue 21. Part 1. Kyiv, Kyiv University, 2008, p. 347–351.
3. Lee, Harper. *Go Set a Watchman.* Translation by T. Nekryach. Kyiv, BOOKS, 2016, 287 p.
4. Lee, Harper. *Go Set a Watchman.* Translation by A. S. Bohdanovskii. Moscow, AST, 2015, 320 p.
5. Harper, Lee. *Go Set a Watchman.* William Heinemann, London, 2015, 278 p.
6. Sachin, Ketkar. *(Trans) Migrating Words.* Refractions On Indian Translation Studies, Germany, VDM Verlag Dr. Müller, 2010, 172 p.

Надійшла до редколегії 05.11.2016

УДК 821.111

V. V. Yashkina

В. В. Яшкіна

В. В. Яшкина

*Oles Honchar Dnipropetrovsk National University**Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара**Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара*

CONCEPT "NATURE" IN POETIC TEXT AND ITS REFLECTION IN TRANSLATIONS

КОНЦЕПТ «ПРИРОДА» В ПОЕТИЧНИХ ТЕКСТАХ ТА ЙОГО ВІДОБРАЖЕННЯ В ПЕРЕКЛАДАХ КОНЦЕПТ «ПРИРОДА» В ПОЕТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ И ЕГО ОТОБРАЖЕНИЕ В ПЕРЕВОДАХ

У запропонованій статті на ґрунті віршованого тексту досліджено складний і багатокомпонентний концепт «природа». До пошуків спонукає той факт, що будь-яка точна дефініція даного концепту навряд чи можлива, оскільки «природа» належить до так званих гуманістичних систем, що включає людину, а, відповідно до сучасної логіки, визначення подібних систем не відповідає високим стандартам точності і строгості. Концепт завжди поєднаний з певною галуззю знань, тобто з конкретним тематичним полем. Тільки ті якості і властивості предмета, які є істотними для певної області людської діяльності, включаються в концепт. Отже, одна і та сама реалія, розглянута в різних сферах діяльності людини, буде мати в якості відповідності різні риси концепту.

Мелодійні та ліричні, часом дуже похмурі і неквапливі, а часом надзвичайно енергійні, яскраві і незабутні поетичні твори Емілі Дікінсон свідчать про унікальність світогляду поетеси, усамітнення якої надає їй можливості більш глибоко замислитися над сенсом життя. Відповідно, домінантною темою поетичних текстів Е. Дікінсон є втілення сутності всесвіту у природі, в найближчому оточенні – мікрокосмі, який є проекцією макрокосму з усіма його складовими. Залучені до аналізу її віршів елементи семантичного, лінгвістичного, концепторного та порівняльного методів дозволяють наблизитися до сутнісних складових великої таємниці, яка має назву *природа*.

Предметом особливої зацікавленості в дослідженні постають мультилінгвальні зразки перекладів віршів Е. Дікінсон та їх потенціальні можливості щодо збереження сутності питомого концепту.

Ключові слова: концепт, лексико-семантичний варіант, природа, індивідуальний стиль, символ.

В данной статье на материале отдельных поэтических произведений рассмотрен сложный и многокомпонентный концепт «природа». Научному поиску способствует тот факт, что любая точная дефиниция данного концепта едва ли возможна, поскольку «природа» относится к так называемым гуманистическим системам, которые включают человека, и, в соответствии с современной логикой, определение подобных систем не соответствует высоким стандартам точности и строгости. Концепт всегда объединен с определенной отраслью знаний, то есть с конкретным тематическим полем. Только те качества и свойства предмета, которые являются

существенными для определенной области человеческой деятельности, включаются в концепт. Таким образом, одна и та же реалья, рассматриваемая в различных сферах деятельности человека, будет иметь в качестве соответствия различные черты концепта.

Мелодичные и лирические, иногда хмурые и неторопливые, иногда необыкновенно энергичные, яркие и незабываемые поэтические произведения Эмили Дикинсон свидетельствуют об уникальности мировидения автора, удивление которой дает возможность глубже задуматься над смыслом бытия. Соответственно, доминантной темой поэтических произведений Э. Дикинсон является воплощение сущности мироздания в природе, в ближайшем окружении – микрокосме, который является проекцией макрокосма со всеми его составляющими. Применение различных методик анализа поэтического текста позволяет приблизиться к сущностным составляющим великой тайны *природы*.

Предметом особого интереса в исследовании выступают мультилингвальные варианты переводов стихотворений автора и их потенциальные возможности в плане сохранения сути искомого концепта.

Ключевые слова: концепт, лексико-семантический вариант, природа, индивидуальный стиль, символ.

The given article offers an attempt to study such complicated and multi-component modern concept as “nature”. The research is grounded on the material of selected poetic works by E. Dickinson. The scientific push lies in the fact that any definition of the given concept is hardly possible, as “nature” belongs to the so called humanistic systems which include a human being, thus, in accordance to the modern logics, definition of these systems does not meet high standards of accuracy and correctness. Concept is always connected with a certain branch of sciences, in other words – with a concrete thematic field. Only those sides and features of an object, which are crucial for a certain field of human activity, are included into concept. It means that on and the same phenomenon viewed in different spheres may have different conceptual features.

Melodious and lyrical, sometimes sad and melancholic, sometimes energetic, bright and unforgettable poems of Dickinson indicate the uniqueness of her imaginative world. She lived a life of a hermit which allowed her to think deep on the sense of being. One of the dominant topics of Emily Dickinson’s poetic works is the reflection of Universe in the microcosm of Nature – the nearest environment which surrounds the poet. Different methods of analysis applied to the research gave an opportunity to move closer to the essence of that great mystery which we call “nature”.

The subject of a specific interest in the research is multilingualism in translation. The article views different translation variants of Dickinson’s poetry and studies their potential in the poetic utterance of “nature” preservation.

Keywords: concept, lexico-semantic variant, nature, individual style, symbol.

At the end of the XX century it appeared urgent to determine content side of a language sign, to show the connection between language and culture, and to express specific perception of a notion by particular ethnic group. Thus, the term *concept* arose. This term was coined in 1928 by S. O. Askoldov in his article “Concept and Word” [1, c. 279]. Initially *concept* was synonymous to *notion*. It is reflected in “Linguistic literature dictionary”, which interprets these terms as synonyms ones [4, c. 120]. At present these terms are no longer considered as identical points, but as those which even belong to different sciences: “notion” is a term from Logics and Philosophy, while “concept” is used by culture studies [8, c. 20]. N. Yu. Shvedova defines concept as “... content side of a word sign..., which is supported by the notion, and which belongs to mental, spiritual or material sphere of human’s existence” [7, c. 97].

Having acquired a non-ordinary scientific interest, *concept* also attained extensive conceptual area, where there are such notions, as *field* and *sphere*. A. M. Prykhodko defines *concept sphere* as the higher system which includes the lower spheres (subsystems); all mental units are arranged as certain subsystems which are formed according to the principles of structure, relation and hierarchy with their ultimate points *concept sphere* and *concept* and the relation between them is made via concept field [6, c. 97].

The given article offers an interpretation of the concept *nature* in a language model of the poetic world of Emily Dickinson. This concept has been put into the focus of the research because *nature* is special for the English model of world. Besides, it is an indispensable part of Emily Dickinson's poetic arsenal. The poet takes into consideration different aspects of the concept: from those representing elements and powers to those describing the minutest things.

Emily Dickinson is considered to be among the most prominent XIX poets in America. She launched a challenge to literary conventions of those times, as her poetry did not correspond to the established traditions or canons. She became famous posthumously and her creation influenced the development of the poetry written in the English language of the XX c.

Emily Dickinson wrote free verse, but occasionally one can find rhymes in her poems. The rhythm and intonation can break and interrupt. Her images are metaphorical and even dark, they require deciphering. Complicated world arises in the poet's works but her poetry is not descriptive and it seems that it is overwhelmed with inner energy. All these facts make her poetry both enigmatically attractive and mysteriously difficult for translators. The second aim of the research is to study Emily Dickinson's poetic multilingual translations in order to outline potentials in preserving individual features of the original.

Our research has proved that one of the dominant topics of Emily Dickinson's poetic works is the reflection of Universe in the microcosm of Nature – the nearest environment which surrounds a poet. Melodious and lyrical, sometimes sad and melancholic, sometimes energetic, bright and unforgettable poems of Dickinson indicate the uniqueness of her imaginative world.

As it was mentioned above, from the scientific point of view *the concept* itself is a complicated phenomenon. What is more, the *concept nature* is a multicomponent one. As many researches stress, its single definition is hardly possible, because *nature* is a humanistic system without sharp standards or borders (I. S. Shevchenko) [5, c. 72], while *concept* as a notion is always connected with a definite field of knowledge and concrete thematic field (N. A. Koudynova) [5, c. 73].

As a theoretical ground helping to outline structural components of *the concept "Nature"* in Dickinson's poetic works the approach offered by O. O. Zhykhareva [3, c. 97]. has been chosen. Ukrainian philologist singles out five basic lexico-semantic variants (LSVs) of the word *nature* in modern English depending on what seme is foregrounded. Under lexico-semantic variant we understand a minimal two-side unit of lexico-semantic system which provides transition from the language system to its realization in speech.

LSV 1 is presented by the words that define material world and its phenomena; powers and processes of nature that control material world; those phenomena that represent material world though are not controlled by the man if compared to the phenomena that are the part of civilization. Here such semes are actualized: material

world (nature, cloud, fire, sky, waters); processes, powers, phenomena of material world (storm, flakes, night, lightening).

LSV 2 represents the state of nature, wild, primitive, untouched, intimate landscape. The structure of this LSV is presented by the semes untouchedness, wildness, natural landscape (land, sea, river, brooks).

The components of LSV 3 come from the world of living objects. Thus, these are not only nature and its phenomena (its parts), but also the man as a living being.

LSV 4 incorporates the laws that control not only the world, but also the man (whirl, sun, fish (as food)).

LSV 5 represents wild animals and plants, their life, and also earth and stones, mountains, trees, weather conditions – the system of existence of the animate and inanimate beings.

It has been stated that LSV 1 (“the world of material objects”) in the poems of E. Dickinson is not widely presented. The examples are: *barn, rut, fortress, train, fence, roof, fregates*.

At the same time LSV 5 (according to Zhykhareva’s classification – “natural world”) is represented by the following constituents: *morning’s beam (beam), cloud, fire, waters, gale, storm, extremity, whirl, flakes of snow, dew, lightening, rainbow, amethyst, pearl, whirr, tune*. We also concluded that these two variants closely correlate with each other because for Dickinson material is also natural and vice versa.

Emily Dickinson’s poetic language uniqueness allowed us to pick out numerous components which build up LSV 2 (“an untouched natural landscape”): *land, sea, river, brooks, hill, bog, mould, wood, pools, grass, flower, daisy, twig, orchis, bulb, plain, sand, tide, dandelion, moss, tomb, moor, heather, billow*.

The largest lexico-semantic variant of the concept “nature” on the grounds of analyzed Dickinson’s poetic works is LSV 3 (“the world of living creatures”): *bird, robin, bumble-bee (bee), insect, fish, mermaid, peacock, spider, butterfly, dog, mouse, cocoon, worm, platoon, regiment, dweller, peasants, he, us, me, thou / thee, population, platoon, commander, children, man, kinsmen*. This variant is mainly represented through birds, animals and insects, but very few human beings, though.

Twice as smaller as the previous two LSVs is variant 4 (“universe”): *sun, summer, day, night, nature, season, heaven, hell, sky, West, immortality, God*.

Thus dominant LSVs of the concept “Nature” in E. Dickinson’s poetry are “the world of living creatures” (27 linguistic units) and “an untouched natural landscape” (24 units), next by plenitude goes “natural world” (17 units), “universe” (12), “the world of material objects” (7).

Multilingual aspect of the concept “Nature” representation is reflected through the comparative analysis of the existing German, Russian, rarely Ukrainian and Polish variants of Dickinson’s poems.

The most well-known feature of Dickinson’s “poetic handwriting” is capital letter applied freely – with the help of this technique the writer stresses significant objects of the Nature.

This important detail, unfortunately, is impossible to be preserved in German written translations, because of the peculiarity of this language where all nouns begin with uppercase letters. In the original of Dickinson’s “*Hope is the Thing with feathers*” capital letters are applied to the following important objects: “*Hope*”, “*Gale*”, “*Bird*”, “*Sea*”, “*Extremity*”, “*Me*”. In translation of W. Aue this marker is leveled by all other nouns: “*feathers*” – “*Federding*”, “*soul*” – “*Seele*”, “*words*” – “*Worte*” and so on.

The very concept “Nature” is fully preserved in German, unlike Russian translation by S. Dolgov, where none of the capital letters is saved. Besides that, some constants of the “Nature” concept are changed in Russian: “feathers”(characteristic of “Bird”, LSV 3) is translated by S. Dolgov as «окрылённо» – by a different part of speech and with a stylistic shift, and in translation by V. Chistiakov this conceptual unit is lost completely: «Люблю надежду я свою: / Без слов в душе поет».

Among the poems analyzed in our work the most popular among translators appeared the masterpiece “The Sky is Low ...” (W. Aue, V. Markova, Ye. Lynetska, T. Kazakova). All variants almost completely satisfy pragmatic aims of the original and don’t ruin its genre and stylistic features.

Though, the most, maybe, disputable spot of the original (“...the Clouds are mean...”) has some discrepancies: “*Wolken drohn*”(пер. B. Aye – fixed phrase in German, unlike Dickinson’s genuine metaphor); «Туча жадна», (V. Markova); «Тучи хмуры», пер. Ye. Lynetska), in our opinion, loses some individual features, preserved by T. Kazakova: «... нищепродство туч».

Dickinson’s original “rut” (LSV 1) is translated in German as *Weg*, in Russian as «колея», «желоб», «путь», (LSV coincides), while other representative of the concept “Nature” – “barn” in translation by Ye. Lynetska is replaced by a specific, marked by different culture word «Конек». In T. Kazakova’s translation this unit of LSV 1 is lost: «Не знает, где ей ляжет путь / И мечется снежинка».

The loss of other LSV’s component is observed in the German translation: “A Narrow Wind complains all Day” – “*Der Wind, verzwängt, verflucht sein Teil*” (“Teil” – «частина цілого»). An indicator of LSV 4 – the word *Day* is also absent in both V. Markova’s («Мелочный ветер – в обиде на всех – / Плачется – нелюдимый») and Ye. Lynetska’s translations («А Ветер про свои обиды / все поет, поет нудно»); it has been preserved only T. Kazakova’s variant, though capital letter is lost: «И ветер поет целый день ...».

Besides capital letters, E. Dickinson’s poetry is also characterized by a prevailing symbolic image of a Daisy. It is present in a great lot of poems and brings a valuable component to the concept “Nature”.

Though in translations by L. Sytnyk and B. Beriev this meaningful *Daisy* is changed into a neutral word *Цветок*. But the Ukrainian translator N. Volna preserves it:

Стокротка вслід за Сонцем йде –

Жде, аж Осяйний не зайде –

This translation is also successful in saving of other components of the concept “Nature”: *West* – *Заход*, *Amethyst* – *Аметист*, *Night* – *Ніч*.

It appears that *Amethyst* (important features: capital letter, symbolic image of night) is changed into *Azam*, what is more – in B. Beriev’s variant (2012 p.) it disappears, been replaced by association: «чтоб с хладом сумрака мне слиться / довольной участью своей!».

A slight semantic shift is observed in translations of LSV 4 representatives: the word *West* is «*закат*» in all three variants, *Night* is «*полночь*» (L. Sytnyk), «*сумрак*» (B. Beriev, 2015 p.) – a prevailing image of *Night* – representative of the concept “Nature” has been changed.

Definitely, these shifts don’t ruin the features of the concept “Nature” in Emily Dickinson’s poetry, but her style partly loses its uniqueness.

The given observations underline the challenge, which translators of poetry often face, namely: whether to save or sacrifice something from the origin. For example, the

above mentioned *Azam* is a rhyme to *zakam*.

To overall we should say, that *concept Nature* in E. Dickinson's poetry is an integral part of her idiosyncrasy. It is represented by numerous lexical units, mainly nouns and overlaps other major concepts of her poetry, for example it meets *Death*. It has been proved by the analysis of two prominent poems: "*I DIED for beauty, but was scarce*" and "*My life closed twice before its close*".

The research has proved that poetry of E. Dickinson is a masterpiece of universal character. It is an everlasting story of small but important creatures and objects, which surround us and our life full. The epoch in which she lived influenced the life and creation of the poet. Feeling the impact of transcendentalists, she borrowed the interest to nature. The transcendentalists worshiped nature and endowed it with spiritual power. Dickinson regarded herself as an indispensable part of nature and was trying to convey this unity to everybody through her poetry. Due to the poet's isolation, she received an opportunity of deeper penetration into the sense of life and she explained some notions with the help of imagery and that made her creation unique and meditative.

References

1. **Аскольдов С. А.** Концепт и слово / С. А. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология ; под ред. В. П. Нерознак. – М., 1997. – 87 с.
2. **Грузберг Л. А.** Концепт как культурно-ментально-языковое образование / Л. А. Грузберг // Изменяющийся языковой мир. – Пермь, 2001. – 164 с.
3. **Жихарева О. О.** Понятійна структура концепту ПРИРОДА в сучасній англійській мові / О. О. Жихарева // Матеріали наукової та професійної конференції з філології. – Будапешт, 2013. – С. 87–99.
4. **Лингвистический энциклопедический словарь** / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Науч. изд-во «Большая Росс. энцикл.», 2002. – 909 с.
5. **Маругина Н. И.** Концепт "ПРИРОДА" в русской и английской языковых картинах мира / Н. И. Маругина, Д. А. Ламинская // Язык и культура. – 2010. – № 2 (10). – С. 36–45.
6. **Приходько А. М.** Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. – Запоріжжя : Прем'єр, 2008. – 332 с.
7. **Шведова Н. Ю.** Русский язык : избранные работы / Н. Ю. Шведова. – Росс. акад. наук; Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – 201 с.
8. **Dickinson E.** Poems / E. Dickinson [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zarlit.com>
9. **Dickinson E.** The Poems of Emily Dickinson / E. Dickinson [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www2.hn.psu.edu/faculty>
10. **Dickinson E.** Poems / Copyright ; пер. с англ. А. Гаврилов, Я. Бергер, Л. Ситник [Електронний ресурс]. – Режим доступу: sitnik@autopanorama.mtu-net.ru

References

1. Аскольдов, Сергей. "Концепт и слово." Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Москва. 1997. Print.
2. Грузберг, Людмила. "Концепт как культурно-ментально-языковое образование." Изменяющийся языковой мир. Пермь. 2001. Print.
3. Жихарева, Олена. "Понятійна структура концепту ПРИРОДА в сучасній англійській мові." Матеріали наукової та професійної конференції з філології (2013): 87–99. Web.
4. Лингвистический энциклопедический словарь. Москва: «Большая Российская энциклопедия». 2002. Print.
5. Маругина, Надежда, Ламинская, Диана. "Концепт "ПРИРОДА" в русской и английской языковых картинах мира." Язык и культура. 10th ser. 2 (2010): 36–45. Web.
6. Приходько, Анатолий. "Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики." Запоріжжя : Прем'єр, 2008. – 332 с.

- парадигмі лінгвістики.” Запоріжжя: Прем’єр. 2008. Print.
7. Шведова, Наталья. Русский язык: Избранные работы. Москва: Языки славянской культуры, 2005. Print.
8. Dickinson, Emily. *Poems*. N.p.: n.p., n.d. Print.
9. Dickinson, Emily. *The Poems of Emily Dickinson*. N.p.: n.p., n.d. Print
10. Dickinson, Emily. *Poems*. N.p.: n.p., n.d. Print. [Переводчики: Аркадий Гаврилов, Яков Бергер, Леонид Ситник].

Надійшла до редколегії 03.11.2016

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА

УДК 821.111 – 1.09

А. Г. Білова

А. Г. Белова

A. G. Bilova

*Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара
Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара
Oles Honchar Dnipropetrovsk National University*

НОВАТОРСТВО У ТВОРЧОСТІ АНГЛІЙСЬКОГО «ОКОПНОГО» ПОЕТА ЗІГФРИДА САССУНА НОВАТОРСТВО В ТВОРЧЕСТВЕ АНГЛИЙСКОГО «ОКОПНОГО» ПОЭТА ЗИГФРИДА САССУНА INNOVATION IN THE POETRY OF ENGLISH «TRENCH» POET SIEGFRIED SASOON

Розглянуто антивоєнну творчість найяскравішого представника англійської «окопної» поезії Зігфріда Сассуна. Виділено новаторські риси, притаманні його поезії. Він одним із перших увів у поезію розмовну лексику, жаргонізми і просторіччя, що було непритаманним поезії взагалі й поезії георгіанської епохи зокрема. Такі нововведення в поетичний синтаксис, як паузи всередині рядка й нестабільне, уривчасте перенесення фраз, допомогли Зігфріду Сассуну висловити своє ставлення до війни як до політичного й жорстокого побойща. Висвітлено головні образи вірша “They” («Вони»). Новаторство його творчості полягає в тому, що твори пронизані страхітливою правдою про війну, насичені описами людських страждань. Неприхований реалізм його антивоєнних поезій спричинив значний вплив на розвиток англійської модерністської поезії.

Ключові слова: англійська «окопна» поезія, модернізм, образ, розмовна лексика, жаргонізми, просторіччя.

Рассмотрено антивоенное творчество самого яркого представителя английской «окопной» поэзии Зигфрида Сассуна. Выделены новаторские черты, присущие его военным стихам. Он одним из первых ввел в поэтическую речь разговорную лексику, жаргонизмы и просторечия, что было неприемлемым для поэзии вообще, а также для поэзии георгианской эпохи в частности. Такие нововведения, как паузы в середине строки и нестабильный, резкий перенос фраз, помогли З. Сассуну выразить свое отношение к войне как жестокому, политическому побоищу. Рассмотрены основные образы стихотворения «Они». Новаторство Зигфрида Сассуна заключается в том, что его стихотворения пронизаны ужасающей правдой о войне, насыщены описаниями человеческих страданий. Неприкрытый реализм его антивоенной поэзии оказал значительное влияние на английскую модернистскую поэзию.

Ключевые слова: английская «окопная» поэзия, модернизм, образ, разговорная лексика, жаргонизмы, просторечия.

The article is devoted to the anti-war poems by the brightest representative of English “trench” poets Siegfried Sassoon. The innovation features characteristic of his poetry are under consideration. Siegfried Sassoon was one of the first poets to introduce colloquialisms and jargonisms, which was not peculiar to the poetry in general and to the Georgian poetry in particular. Such innovations as pauses in the middle of the line, not stable and abrupt division of words helped Sassoon express his attitude to war as political cruel slaughter. The main images of the poem “They” are under analysis. Siegfried Sassoon’s innovation lies in the fact that his poems are full of horrifying truth about war, of human suffering. Uncovered realism of his anti-war poems greatly influenced the development of English modernistic poetry.

Keywords: English “trench” poetry, modernism, image, colloquial speech, jargonisms.

Мета цієї роботи – дослідити новаторські риси антивоєнної творчості представника англійської «окопної» поезії Зігфріда Сассуна на прикладі вірша «Вони». Актуальність обраної теми зумовлена тим фактом, що значного інтересу до англійської поезії 1910–1920 рр. в Україні не було, більшість віршів «окопних» поетів навіть так і не перекладено українською мовою. У нашому дослідженні ми дотримуємося поглядів таких дослідників, як Г. Є. Іонкіс, П. Кемпбел, П. Фасселл, С. Хайнс, М. Норріс, Дж. Уїлсон та інших [1–11].

Перша світова війна стала однією з найстрашніших та найкривавіших подій початку ХХ століття. Але саме це історичне явище лишило значущий слід в історії англійської поезії, подарувавши світові так званих «окопних» поетів, серед яких були З. Сассун, Р. Брук, А. Роузенберг, Р. Грейвз та інші. Величезна заслуга цих людей полягала в тому, що вони розповіли народові усю правду про війну, не уникаючи натуралістичних деталей, які стали повсякденним жахом для солдатів. Але сталося це не відразу. Перші вірші були наповнені героїчними закликами і прославлянням героїв. Пізніше, пізнавши на власному досвіді увесь тягар війни, поети в один голос стверджували про ненависть до неї. Змістом їх поезії стала правда з окопів, реальна дійсність фронтового життя.

Зігфрід Сассун – найяскравіший представник англійської «окопної» поезії, поезії Першої світової війни. Розпочавши свою творчість як справжній георгіанець із віршів, позбавлених трагічного звучання (“The Dragon and the Undying”, “To My Brother”), Сассун швидко прозріває. Завдяки особистому воєнному досвіду він долає хибний романтичний підхід до війни, змушує відчувати її невимовний жах, демонструючи деталі страхіть, які стали звичними, повсякденними для солдатів-фронтовиків і шокує для мирного населення. Саме війна наділила поезію «окопників» різким грубим голосом, похитнула закони поетичної мови, змінила погляд на реальність. У своїх віршах Сассун розвінчує міфи про святість війни, презирливо звинувачує генералів і політиків у їх некомпетентності й боягузтві (“The General”, “To Any Dead Officer”, “The Rear-Guard”) й іронічно викриває священиків, які сліпо вірили в те, що війна необхідна і може возвеличити, очистити і змінити людину на краще (“They”). І саме війна й її потрясіння стали причиною зміни стилю поета.

На фронті Зігфрід Сассун вирізнявся небувалою відвагою, за що соратники прозвали його «Ненормальним Джеком» («Mad Jack»). Також Сассун був нагороджений Військовим хрестом за свої дії під час битви на Соммі. Його було поранено у 1917, і Зігфрід демобілізувався. Сассун переконав себе в тому, що він повинен був зробити заяву про ведення війни, яку він описав у листі (а пізніше надіслав його до парламенту). Його друг Грейвз, побоюючись, що Сассун буде жорстко покараний, свідчив перед армійською медичною комісією, що Сассуна

було контужено, і Зіґфрід був відправлений до воєнного шпиталю (Единбург).

У його віршах жах та біль, які переживали солдати та він сам. Типовим зразком такої воєнної лірики є «They», де щонайкраще зосереджено увагу на проблемі сприйняття війни солдатами та звичайними громадянами. Вірш входить до авторської колекції «The Old Huntsman and Other Poems» 1917–1918 років.

Наведемо оригінал вірша «Вони»:

They

*The Bishop tells us: «When the boys come back
They will not be the same; for they'll have fought
In a just cause: they lead the last attack
On Anti-Christ; their comrades' blood has bought
New right to breed an honourable race,
They have challenged Death and dared him face to face».*

«We're none of us the same!» the boys reply.
«For George lost both his legs; and Bill's stone blind;
Poor Jim's shot through the lungs and like to die;
And Bert's gone syphilitic: you'll not find
A chap who's served that hasn't found some change».
And the Bishop said: «The ways of God are strange!»

Наведемо науково-філологічний підрядковий переклад вірша «Вони»:

*Єпископ нам каже: «Коли хлопці повернуться,
Вони не будуть такими, як колись, бо битимуться
За праве діло: вони вестимуть останній бій
З Антихристом, і їхня братська кров принесе
Нове право на розвиток почесної раси.
Вони здолали смерть й зустрілися із ним віч-на-віч!»*

*«Тепер ніхто з нас не такий, – відповідають хлопці, –
Джордж втратив обидві ноги, а Білл повністю засліп,
Бідному Джимові куля прострелила легені, і він, мабуть, помер,
Берт заразився сифілісом, ти ніде не знайдеш
Ні хлопця, який би відслужив та не змінився».
Й єпископ каже: «Шляхи Господні незвідані!»*

Композиційно твір складається з двох строф по шість рядків, де перша строфа – це слова єпископа, а друга – суперечка між ним та скаліченими солдатами. Назву було обрано не випадково. Тут «вони» – це солдати, яких змінила війна. Вірш написано п'ятистопним ямбом. Рима чоловіча змішаного типу (за схемою абабвв, гдгдее). У більшості випадків автор розпочинає нову думку у середині рядка, а кінцівку переносить у новий, таким чином змінюючи логічний наголос та роблячи паузи («*When the boys come back/They will not be the same*», «*for they'll have fought/In a just cause*», «*you'll not find/A chap who's served that hasn't found some change*»). Такі нововведення в поетичний синтаксис, як паузи всередині рядка й нестабільне, уривчасте перенесення фраз допомогли Зіґфриду Сассу-ну висловити своє ставлення до війни як до політичного й жорстокого побоїща.

Цим твором автор бажає розповісти своїм читачам про те, чим насправді є війна, показати її справжню сутність. Тут чуються два голоси, що звучать паралельно.

Автор використовує антитезу: єпископ вважає, що війна духовно збагатить солдат; юнаки ж знають реальність війни, тому стверджують, що вона не несе нічого хорошого.

Так, першим до читачів говорить єпископ, який прославляє війну, її благородну мету – побороти Антихриста («*they lead the last attack on Anti-Christ*») та здобути для себе й поколінь гідне життя серед почесних людей («*their comrades' blood has bought new right to breed an honourable race*»). Голос звучить пафосно, бо для єпископа війна – це спосіб проявити свої навички і здібності, змінитися на краще, шанс перемогти смерть та довести свою гідність («*They have challenged Death and dared him face to face*»). Єпископ оптимістично заявляє про те, що війна допоможе молодим хлопцям здобути право пишатися тим, що вони воювали. На його думку, війна – це єдиний спосіб здобуття миру, але немає жодного підтвердження його словам.

Наступним голосом є голос солдат – юнаків, що повернулися з фронту. На противагу першому він пояснює читачам, що війна змінює людей, але змінює у гірший бік. Війна калічить людей як фізично, так і морально («*you'll not find a chap who's served that hasn't found some change*»). На війні люди отримують смертельні рани, втрачають кінцівки, заражаються невиліковними хворобами, що потім не дасть їм змоги продовжувати жити повноцінним, нормальним життям. Насправді ж це так звучить голос самого автора, адже Зігфрід Сассун сам був солдатом та бачив увесь жах війни на власні очі.

Лексика першої частини, що її використовує поет, помітно відрізняється від тієї, що ми бачимо у другій. Так, єпископ говорить піднесено, використовуючи лексику високого стилю («*breed an honourable race*», «*In a just cause*»), він звертається до людей звисока: слово «*boys*» з його вуст звучить поблажливо.

Солдати ж, навпаки, використовують прості слова, розмовні ідіоми («*stone blind*»), експресивно забарвлені вирази («*syphilitic*»), які читач аж ніяк не очікує тут побачити.

Єпископ говорить невпевнено, це проявляється у паузах, розташованих посеред рядка, та нестабільних переносах фраз («*...They will not be the same; for they'll have fought/In a just cause: they lead the last attack/On Anti-Christ; their comrades' blood has bought...*»).

Солдати ж говорять впевнено, плавно, розмірено, адекватно завершують думку. Також солдати називають імена конкретних людей, яких скалічило на війні, таким чином підтверджуючи свою тезу аргументами.

У цьому діалозі-дискусії перемагає голос солдат (автора), адже голос єпископа не має жодного аргументу на противагу їхнім словам, окрім стандартної фрази про те, що «шляхи Господні незвідані» («*And the Bishop said: «The ways of God are strange!»*»). Це все, що єпископ може сказати, такий собі боягузливий компроміс, намагання ухилитися від прямої відповіді, а не пояснення того, що відбувається насправді. Бачимо, що навіть божя людина, священик, не знає, як побороти цю жахливу, болючу реальність, сповнену страждань. Тобто спочатку перший голос надає безаргументну тезу «війна веде до кращого життя», далі ця теза спростовується словами солдат, і вже ці слова доводяться та підкріплюються конкретними прикладами про юнаків, що їх скалічило на війні. Наприкінці їхні слова ще раз підтверджуються неспроможністю першого голосу заперечити їм. Ближче до фіналу вірша зростає напруга. Основне твердження, яке намагається донести автор до читачів, звучить так: війна ніколи не буває на краще.

У творі автор демонструє жахливі події війни у вигляді хвороб і травм, але на прикладах індивідуальних («*George lost both his legs; and Bill's stone blind*», «*Poor*

Jim's shot through the lungs», «Bert's gone syphilitic»)). Та імена тут не мають значення: читачі розуміють, що така доля спіткала багатьох солдатів. Ці хлопці – лише гарматне м'ясо, пішаки гри політиків. Поет не підтримує єпископа, бо, якщо церква не бачить жаків війни, то й він зневажає таку церкву й її представників.

Отже, творчість Зігфрида Сассуна є ключовою у вивченні поезії Великої війни; новаторство його творчості полягає в тому, що його твори пронизані жакливою правдою про війну, насичені описами людських страждань (тілесних та душевних). Неприкритий реалізм його воєнних віршів справив значний вплив на розвиток модерністської поезії.

Бібліографічні посилання

1. **Ионкис Г. Е.** Английская поэзия XX века (1917–1945): учебное пособие для пед. ин-тов / Г. Е. Ионкис. – М.: Высшая школа, 1980. – 200 с.
2. **Камышников Р. В.** Выражение военного опыта в стихотворных произведениях Зигфрида Сассуна и Уилфреда Оуэна / Р. В. Камышников // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 14 (273). – Ч. II. – 2013. – С. 41–46.
3. **Черноокова Е. С.** Английская лирика начала XX века: антология как зеркало вкуса / Е. С. Черноокова // Сучасні літературознавчі студії. Дискурс смаку в літературі і культурі. – № 9. – 2012. – С. 448–457.
4. **Campbell P.** Siegfried Sassoon: A Study of the War Poetry / P. Campbell. – Jefferson: McFarland, 2007. – 237 p.
5. **Egremoth M.** Siegfried Sassoon: A Biography / M. Egremoth. – Godalming: Picador, 2013. – 656 p.
6. **Fussell P.** The Great War and Modern Memory / P. Fussell. – London, 1979. – 363 p.
7. **Hipp D.** The Poetry Of Shell Shock: Wartime Trauma And Healing In Wilfred Owen, Ivor Gurney And Siegfried Sassoon / D. Hipp. – New York: McFarland & Company, 2005. – 224 p.
8. **Hynes S. A.** War Imagined: The First World War and English Culture / S. Hynes. – London: Pimlico, 1992. – 528 p.
9. **Norris M.** Teaching World War I poetry – comparatively / M. Norris // College Literature. 32.3. – 2005. – P. 136.
10. **Walter M.** The Penguin Book of First World War Poetry / M. Walter. – London: Penguin Classics, 1989. – 304 p.
11. **Wilson J.** Siegfried Sassoon: The Journey From The Trenches, A Biography (1918–1967) / J. Wilson. – London: Routledge, 2014. – 540 p.

Бібліографічні посилання

1. Ионкис, Г. Е. *Английская поэзия XX века (1917–1945): учебное пособие для пед. ин-тов.* М.: Высшая школа, 1980. Печать.
2. Камышников, Р. В. Выражение военного опыта в стихотворных произведениях Зигфрида Сассуна и Уилфреда Оуэна. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка* 14 (2013): 41–46. Печать.
3. Черноокова, Е. С. “Английская лирика начала XX века: антология как зеркало вкуса.” *Сучасні літературознавчі студії. Дискурс смаку в літературі і культурі* 9 (2012): 448–57. Печать.
4. Campbell, P. *Siegfried Sassoon: A Study of the War Poetry.* Jefferson: McFarland, 2007. Print.
5. Egremoth, M. *Siegfried Sassoon: A Biography.* Godalming: Picador, 2013. Print.
6. Fussell, P. *The Great War and Modern Memory.* London, 1979. Print.
7. Hipp, D. *The Poetry Of Shell Shock: Wartime Trauma And Healing In Wilfred Owen, Ivor Gurney And Siegfried Sassoon.* New York: McFarland & Company, 2005. Print.
8. Hynes, S. *A War Imagined: The First World War and English Culture.* London: Pimlico, 1992. Print.
9. Norris, M. *Teaching World War I poetry – comparatively.* College Literature. 2005. Print.
10. Walter, M. *The Penguin Book of First World War Poetry.* London: Penguin Classics, 1989. Print.
11. **Wilson, J.** *Siegfried Sassoon: The Journey From The Trenches, A Biography (1918–1967)* London: Routledge, 2014. Print.

Надійшла до редколегії 07.11.2016

УДК 821.111-1.09

В. Ю. Блошко

В. Ю. Блошко

V. Yu. Bloshko

*Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара
Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара
Oles Honchar Dnipropetrovsk National University*

ОСОБЛИВОСТІ МЕТАФОРИ У ТВОРІ КРЕЙГА РЕЙНА
FLYING TO BELFAST
ОСОБЕННОСТИ МЕТАФОРЫ В ПРОИЗВЕДЕНИИ КРЕЙГА РЕЙНА
FLYING TO BELFAST
THE PECULIARITIES OF METAPHOR IN CRAIG RAINE'S VERSE
FLYING TO BELFAST

Здійснено спробу виявити особливості метафори та її роль у творі Крейга Рейна на *Flying To Belfast*. Метою статті є встановлення характерних рис творчості К. Рейна та зокрема його метафори на прикладі вірша *Flying To Belfast*. У результаті вивчення матеріалів, що стосуються передумов творчості К. Рейна, можна зробити висновок, що його новаторський метод став протестом на тогочасний стан англійської поезії. Помітним є вплив на його творчість філософського напрямку „позитивізм”, що проголосив єдиним джерелом дійсного знання конкретні (емпіричні) науки і заперечив пізнавальну цінність філософського дослідження.

Головними мотивами поезики Крейга Рейна є її щоденність у новому сприйнятті – опоетизована. Основним засобом поетизації буденного життя є багата метафоричність, що базується на чуттєвому, а особливо зоровому, сприйнятті об'єктивної дійсності.

Усі художні засоби вірша підпорядковані єдиній меті – показати погляд поета на світ з точки зору, протилежної загальноприйнятій.

Той спосіб споглядання, що використовують „марсіани”, виявляється за допомогою почуттів. Це пояснює той факт, що Рейн став впливовим поетом у порівняно короткий термін, і те, що декілька років тому здавалося неприродним та дивним, тепер виступає як частина нової впевненості в поетичній уяві.

Теоретичною базою для статті стали роботи С. Д. Павличко, Т. Поліна, С. К. Хассана та ін., які допомогли визначити теоретичні засади, на які спиратиметься подальший аналіз тексту вірша.

Ключові слова: метафора, «Марсіанська школа», буденність, загадка.

Предпринята попытка определить особенности метафоры и её роль в стихотворении Крейга Рейна *Flying To Belfast*. Цель статьи – установить характерные черты, присущие творчеству К. Рейна, и в частности – его метафоры. В результате изучения материалов, касающихся предпосылок творчества К. Рейна, можно прийти к выводу, что его новаторский метод стал протестом против состояния английской поэзии того времени. Заметно влияние на творчество поэта философского направления «позитивизм», которое провозгласило единственным источником знания конкретные (эмпирические) науки и которое отрицало познавательную ценность философского исследования.

Основными мотивами поэтики Крейга Рейна является её обыденность в новом восприятии – опозитизированная. Основным приемом поэтизации обыденной жизни

является метафоричность, основанная на чувственном, а особенно зрительном, восприятии объективной действительности.

Все художественные средства стихотворения служат одной цели – продемонстрировать взгляд поэта на мир с точки зрения, противоположной общепринятой.

Способ созерцания, используемый «марсианами», выражается чувствами. Это объясняет тот факт, что Рейн стал влиятельным поэтом за короткий срок, и то, что еще несколько лет казалось странным и неестественным, теперь выступает как часть новой уверенности в поэтическом воображении.

Теоретической базой для статьи послужили работы С. Д. Павлычко, Т. Полина, С. К. Хассана и других, которые помогли определить теоретические принципы, на которых будет основываться последующий анализ текста стихотворения.

Ключевые слова: метафора, «Марсианская школа», обыденность, загадка.

The article is an attempt to determine the peculiarities of metaphor and its role in the verse by Craig Raine *Flying To Belfast*. The aim of the article is to find out the peculiar features of the poet's metaphor on the example of the verse *Flying To Belfast*. The analysis of the materials which dwell on the grounds of Raine's creation shows that his innovative method was the protest against the poetry of that time. Besides, Positivism, which declares empirical sciences and denies cognitive value of philosophical research, influenced the poetry of C. Raine.

The main motives of the poetics of C. Raine are its daily essence in its new percept – poetically portrayed. The basic means to portray everyday life is metaphorical depiction which is grounded on sensory, and particularly visual perception of objective reality.

All figurative means of the verse are dependent on one goal – to demonstrate the poet's view of the world which is antipodal to that of current opinion.

“Martians” means of contemplation is manifested through senses. It explains the fact of Raine's becoming an influential poet within a short period of time and those ideas which seemed weird and unnatural are now a part of new certitude in poetic imagination.

The theoretical grounds for the article are the works by S. D. Pavlychko, Th. Paulin, S. K. Hassan, etc., which helped to determine the theoretical principles that are basic for the further analysis of the text of the verse.

Keywords: metaphor, “Martian” school, notion, everyday life, riddle.

Поезія Крейга Рейна стала визначним явищем англійської літератури останніх десятиліть. З кінця 70-х років, коли були надруковані його перші твори, і до сьогоднішнього дня творчість Рейна залишається предметом дискусій. Майже від самого моменту появи Крейга Рейна в літературі критики проголосили його найцікавішим поетом десятиріччя і навіть засновником нової школи поезії (Т. Paulin, 253), що, згідно з Е. Сандерсом, пояснюється такими фактами з історії англійської літератури періоду, коли в ній з'явився К. Рейн: одразу після Другої світової війни творча уява втратила свої позиції, в 50-ті та 60-ті роки в англійській літературі панує емпіричний спосіб зображення, при якому домінує не уявне, а реально побачене, і виражається воно в рамках звичного, буденного мислення. Об'єкти реальності знаходяться в певних ієрархічних відносинах між собою, і частина з них вважається непоетичною, непридатною для художнього відтворення.

Образність поезії базувалася переважно на метонімії, поетична мова була простою, “plain speech”.

У ці роки англійська література розвивається переважно у напрямку драми і художньої прози, а в поезії в цей час відчувається відсутність загального напрямку руху. Поет в цю епоху був спостерігачем, добре обізнаним із ситуацією, який

все сприймає як саме собою зрозуміле. Відповідним був і поетичний стиль того часу, відомий своєю однорідністю, бідністю кольорів (Sanders, 612-4).

Частина поетів цього часу пішла шляхом самозаглиблення, їхня поезія особиста, має сповідальний характер.

З середини 60-х років конфлікти в Північній Ірландії на довгий час стали найяскравішим символом насильства, несправедливості, поправлення громадянських прав. Так зване Ольстерське відродження було безпосередньо пов'язане із ситуацією в країні. І поети, що жили у самому вирі цих подій, не могли не прореагувати на них. Тому поезія Ш. Хіні, П. Малдуна, Д. Махона, М. Лонглі, Т. Поліна, Д. Данна, Т. Харрісона та ін. не сприймається поза контекстом міжобщинної напруги в Ольстері (Хіні, 178), і в їхній поезії знаходять місце і соціальні проблеми, і кохання.

Змінилася концепція поета – з людини, яку нічим не здивуєш, добре обізнаної, він стає чужинцем, який прагне побачити і зрозуміти. Тому поет займає позицію дослідника. Відповідно змінюється і характер опису – на місце майже повної безобразності приходить витончена метафора і поетичні дивацтва, відновлюється інтерес до вигляду фактів з описом деталей, а також труднощів у їх передачі.

Нова поезія часто не має чітких обмежених рамок, вона руйнує існуючу ієрархію речей, розширює існуючі рамки. Мова твору стає предметом насолоди і вдосконалення. Поети нового покоління повернулися до сили творчої уяви і фантазії як до джерела оновлення, надаючи їй практично необмежену свободу дії. Існуюча точка зору, що якість художнього твору прямо залежить від серйозності, важливості об'єкта зображення, висміюється молодими поетами. Ці зміни є характерними рисами реакції на благопристойність і нав'язливу „звичайність” попередньої поетичної епохи, що належала поколінню Movement (Sanders, 610-1).

Велику увагу поети нової генерації приділяють також лінгвістичним пошукам, грі зі словом, всеохоплюючому фантазуванню. Саме ці якості є найбільш розвинутими і в Марсіанській школі, головними представниками якої є Крейг Рейн та його учень Крістофер Рейд. Назва була утворена від назви одного з віршів Крейга Рейна, “A Martian Sends a Postcard Home”, в якому знайомий земний світ представлений через сприйняття чужинця, марсіанина. Автор використовує цей прийом, щоб вийти за рамки звичного сприйняття світу, зруйнувати умовності і уявлення, що стали звичними (Тетеріна, 173). І Рейн, і Рейд, перша книга якого одразу після виходу теж була названа “марсіанською”, знаходять насолоду у створенні дивних метафор, сміливих порівнянь та в різноманітніших експериментах з мовним матеріалом з метою оживити буденність, явища щоденного життя. “У цих нових фантастів нюх на буйну вражаючу метафору” (Armitage), а даний П. Портером титул “Metaphor Men” закріпився за ними так же швидко, як і “Martians”. Дж. Фентон, що назвав Рейна і Рейда марсіанами, підкреслював, що вони пишуть не як господарі, а як гості нашої планети, представляючи знайоме як найдивовижніше (Derbyshire). Саме вони повернули в англійську поезію почуття тепла, кольору, гри.

Твір К. Рейна “Flying to Belfast” було написано у 1977 році. У цьому вірші описано політ автора до Белфаста. Він спостерігає все, що відбувається перед його очима.

Настрій, що переважає у вірші, – ліричний. Крейг Рейн – один з небагатьох сучасних поетів-оптимістів. Зображені ним образи неба, хмар, моря, полів налаштовують читачів на спокійний лад. Однак ці образи перериваються образами-

речами, які є досягненням цивілізованого світу – літак, кораблі, радіо. Без цих речей не можна уявити сучасного життя, вони є його невід’ємною частиною. Як говорить сам поет, важливо, щоб ядром вірша, об’єктом, на якому базуються усі відчуття, обов’язково був предмет звичайний і добре знайомий. Однак кожен об’єкт зображення сприймається поетом цілковито новим, вражаючим. Він відмовляється від традиційного сприйняття цих речей. І допомагає йому у створенні ефекту новизни його майстерність у створенні метафор. Здібність поета створювати метафоричні образи вражає. Він піддає поетичній трансформації не тільки окремі предмети, але і їх сукупності (кораблі в морі – вузлики, потовщена нитка на грубій тканині – *the ships were faults*, місто – радіоприймач з віддертою задньою частиною – *Belfast below, a radio with its back ripped off*, де краплями припою позначені вікна, а дротом – вулиці – *The windows gleamed like drops of solder – everything was wired up*).

Рейн піддає образному осмисленню і дії, стани, рухи. Технічні образи створюються в одних випадках простими метафорами, які складають художню сумісність, а в інших вони складають розгорнуту метафору, що виражає цілісну ідею.

Характерною деталлю в образності Рейна є також те, що в метафорах часто не називається означуване поняття. Це наближує метафори до загадок. Поет дивиться на звичну річ з такої точки зору, що ця річ стає цілковито незнайомою. Наприклад, Рейн представляє погляд на світ з точки зору дитини. Таким чином, звертаючи увагу на зовнішнє, виражаючи його через інші, знайомі поняття, він зіштовхує в одному образі два далеких, часом полярних предмети, і чим слабший між ними зв’язок, тим сильніший ефект здивування і впізнання. З цією самою метою Рейн застосовує і техніку кубізму у своїй поезії. Як результат, його вірші стають творами, що вимагають роботи усіх органів чуття. Цей принцип реалізується в тому, що в першу чергу увагу привертає форма, а не єство предмета. Тому між об’єктами зображення поет завжди знаходить нові, завжди несподівані зв’язки і паралелі. Коли ж об’єктом поетизації стає не форма, а єство предмета, автор і його переосмислює, відмовляючись від традицій. Головні у тривіальному розумінні риси, а особливо ті, що слугують на користь людині, не беруться автором до уваги; натомість на перший план висувуються дрібні, малозначні складові явищ чи предметів, що описуються.

У цій техніці зміщення уваги з одного об’єкта на інший не виглядає логічним, а отриманий результат на перший погляд не сприймається як цілісність. Однак таке враження є хибним. Дана техніка дає можливість зсуву акцентів, виділення тих елементів, що руйнують традиційне сприйняття, створюючи нове у давно знайомому. Несподівані зміщення точки зору спостерігача руйнують автоматизацію сприйняття, дають можливість створювати цілісні образи на базі добре відомих елементів, поставлених у несподівані відносини, бо таким чином він добивається об’ємності портрета з виділенням найхарактерніших рис.

Під час польоту погляд поета спинається на різних речах: хмарки, що нагадують йому *shovelled snow*, *Apple Charlotte*, *Tufty Tails*, тобто вони такі ж пухнасті, як замети снігу, легкі, як крем на шарлотці, та цукерки. Взагалі, хмарки та сніг – образи світлі, в поєднанні із солодощами вони утворюють атмосферу дитинства, чистоти, а також надії, крім того, тут же присутній вічний атрибут дитинства – цікавість: *wonder what the clouds looked like*. Та надії можуть виявитися примарними, розтанути як сніг. Як дитина, поет тішиться, що *the engines whistled to the boil*.

І тут же автор повертається до споглядання того, що відбувається внизу. Він якраз пролітає на Ірландським морем, бачить кораблі, які здаються йому лише вузликами на грубій лляній тканині – *the ships were faults*. Цих вузликів багато, вони немов зірки на безкрайому небі. Вони будуть завжди. Вони вічні.

Кораблі – єдиний транспортний засіб, що може переплисти море, яке, у свою чергу, є символом вічності, нескінченності, але одночасно і символом плинності життя. Бурі, що проходять на морі, проходять і в житті кожної людини. Море – це життя, яке може то пестити людину, то кидати її на саме дно. А Ірландське море – нагадування про ті події, які незадовго до написання вірша відбувалися в Північній Ірландії. Весь світ, разом з мешканцями Британських островів, переживав події, які було згадано вище. Але зараз вже все владналося, автор *enjoyed the Irish Sea*.

І ось герой вже над Белфастом, містом, яке здається йому радіоприймачем з віддертою задньою частиною – *a radio with its back ripped off*. Цей образ є дуже значущим: з одного боку, радіо – джерело інформації, а з іншого – той факт, що воно без панелі, свідчить про байдужість до нього. Це символізує ірландців, які після усіх подій, що їм довелося пережити, вже байдужі до усього, що може прийти із зовнішнього світу. Вони немов знаходяться в оточенні *the agricultural abstract of the fields*. Поля символізують природу. Тобто природа – це те, до чого завжди повертається людство у складні для нього моменти. З літака поля завжди постають як певні абстракції, які водночас і заплутані, як життя, і геометрично впорядковані, як всесвіт.

Життя і всесвіт – поняття неподільні. Вони є складовими одного поняття. Саме місто нагадує про себе вікнами, *що gleamed like drops of solder*, і вулицями, що були *wired up*. Все у житті переплітається, як дріт, події, люди, і не можна розплутати цього клубка. Вікна світилися, як краплі припою. За допомогою цього порівняння К. Рейн хоче показати, що блиск може привертати увагу, але бути “порожнім”, а може справді приховувати важливі речі. В даному випадку за вікнами знаходяться чийсь житла, люди живуть, мають свої проблеми і радості, але продовжують залишатися частиною системи – всесвіту.

А потім автор переходить до розгорнутої метафори:

I thought of wedding presents,
white tea things
grouped on a dresser,
as we entered the cloud
and were nowhere –
a bride in a veil, laughing
at the sense of event, only
half afraid of an empty house
with its curtains boiling
from the bedroom window.

Автор думав про весільні подарунки, білі чашки на буфеті, а коли літак опинився у хмарі, це йому нагадало наречену у фаті, яка водночас і радіє, і налякана майбутньою подією – шлюбною ніччю. Вона бачить, що завіси тріпотять, тобто вітер буде свідком однієї з найважливіших подій її життя. Це свідчить і про неподільність життя людини і природи; як би далеко не зайшов технічний прогрес, природа залишиться, вона така сама неподільна частина всесвіту, як і життя.

Наречена – символ оновлення, чистоти, кохання. Тут наречена – це наречена не певного чоловіка, а усього людства. Це знову ж таки надія на краще. Але як і

все невідоме, хоч і оптимістичне, майбутнє лякає, тому наречена *only half afraid of an empty house*, де *an empty house* – світ несправджених надій. Хоча вітер – це також вісник (як і кораблі), але вісник уже природи, посередник між природою і людиною, і якщо він є, то природа ще не залишила людину і допомагатиме.

У результаті вивчення матеріалів, що стосуються передумов творчості К. Рейна, можна зробити висновок, що його новаторський метод став протестом на тогочасний стан англійської поезії. Помітний вплив на його творчість мав філософський напрям “позитивізм”, що проголосив єдиним джерелом дійсного знання конкретні (емпіричні) науки і заперечив пізнавальну цінність філософського дослідження.

Узагальнюючі результати дослідження, можна зробити висновок, що головними мотивами поезики Крейга Рейна є її щоденність у новому сприйнятті – опоетизована. Основним засобом поетизації буденного життя є багата метафоричність, що базується на чуттєвому, а особливо зоровому, сприйнятті об’єктивної дійсності.

Усі художні засоби вірша на всіх розглянутих рівнях підпорядковані єдиній меті – показати погляд поета на світ з точки зору, протилежної загальноприйнятій.

Той спосіб споглядання, що використовують “марсіани”, виявляється за допомогою почуттів. Це пояснює той факт, що Рейн став впливовим поетом у порівняно короткий термін, і те, що декілька років тому здавалося неприродним та дивним, тепер виступає як частина нової впевненості в поетичній уяві.

Бібліографічні посилання

1. **Armitage S.** Bad Language : Poetry, Swearing and Translation / S. Armitage // Poetry Magazines. – The best collection of poetry magazines online. – Feb. 1995 <<http://www.poetrymagazines.org.uk/magazine/record.asp?id=5254>>.
2. **Derbyshire J.** The Books Interview : Craig Raine / J. Derbyshire // 5 July 2010 <<http://www.newstatesman.com/books/2010/07/interview-novel-kundera-updike>>.
3. **Paulin Tom.** The secret life of poems : a poetry primer / Tom Paulin. – London : Faber, 2011.
4. **Sanders A.** The short Oxford history of English literature / A. Sanders. – Oxford University Press, 2006.
5. **Тетерина Л. М.** Поэтика обыденного: взгляд на английскую поэзию 70–80-х годов / Л. М. Тетерина // Англістика і американістика : сб. статей. – 1998.
6. **Хини, Шеймас.** Чур, мое! : избр. эссе и стихотворения : пер. с англ. / Шеймас Хини. – М., 2007. – 297 с.

Бібліографічні посилання

1. Armitage, Simon. Ltd, Codegent. “Poetry Magazines – The best collection of poetry magazines online”. *Poetry Magazines – Bad Language: Poetry, Swearing and Translation*. N.p., Feb. 1995. <<http://www.poetrymagazines.org.uk/magazine/record.asp?id=5254>>. Web.
2. Derbyshire, Johnathan. The Books Interview: Craig Raine. N.p., 5 July 2010. <<http://www.newstatesman.com/books/2010/07/interview-novel-kundera-updike>>. Web.
3. Paulin, Tom. *The secret life of poems: a poetry primer*. London: Faber, 2011. Print.
4. Sanders, Andrew. *The short Oxford history of English literature*. Oxford: Oxford U Press, 2006. Print.
5. Тетерина, Л. М. “Поэтика обыденного: взгляд на английскую поэзию 70–80-х годов.” *Сб. статей* (1998). Print.
6. Хини, Шеймас. *Чур, мое! : избр. эссе и стихотворения : [перевод]*, 2007. Print.

Надійшла до редколегії 05.11.2016

УДК 811.111'38

В. П. Гайдар

В. П. Гайдар

V. P. Gaidar

*Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара
Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара
Oles' Honchar Dnipropetrovsk National University*

**ДЕЯКІ ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОГО НАПРЯМКУ
ІВОН БОЛАНД (НА МАТЕРІАЛІ ВІРША “DEGA’S LAUNDRESSES”)
НЕКОТОРЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО
НАПРАВЛЕНИЯ ИВОН БОЛАНД (НА МАТЕРИАЛЕ СТИХОТВОРЕНИЯ
“DEGA’S LAUNDRESSES”)
SOME LINGUISTIC FEATURES OF EAVON BOLAND’S WORKS
(BASED ON THE POEM “DEGA’S LAUNDRESSES”)**

Зроблено спробу окреслити головні напрямки творчості провідної ірландської авторки Івон Боланд та більш детально зупинитися на аналізі поетичного твору „Dega’s Laundresses”. Івон Боланд є провідною ірландською жінкою-поетом нашого часу, творчість якої відзначається гострим усвідомленням суміжних проблем сучасного суспільства і зосереджена на долі жінки у світі, в якому панують чоловіки. Актуальність і сила її творчої постаті полягає в тім, що поетеса активно стверджує – національні літературні традиції, які в Ірландії здебільшого пропагують чоловіки-поети, спотворюють дійсний образ жінки. Аналізований поетичний твір написано за мотивами відомих живописних полотен, створених Едгаром Дега. Хоча в заголовку вірша не конкретизовано, яку саме з серії картин французького художника-імпресіоніста XIX ст., що зображують важку працю прачок, поетеса має на увазі, можна стверджувати, що це картина «Прачки несуть білизну до міста» (1878 р.), оскільки у тканині тексту ясно описано пози і жести жінок, відтворених на полотні.

Картина зображує двох прачок, що несуть великі корзини випраної білизни на своїх стегнах. Е. Дега малює жінок у темних похмурих тонах, ніби передаючи їх втому, виснаження, змученість. Мовні особливості поезії „Dega’s Laundresses” становлять ті секрети художньої майстерності І. Боланд, які надають її слову здатності засобами мистецтва зворушувати читача, впливати на його почуття, замислитися над сенсом людського життя. Форма вірша у поетеси немов служить «вазою» для вміщування думки. Авторка приділяє велику увагу формі вірша – його фонетичному, лексичному, граматичному ладу. Поезії властиві «шорсткість» рим, порушення ритму і несподівані лексичні і граматичні елементи. У своїй роботі Боланд свідомо розкриває потенціал мистецтва, показуючи його силу творіння, і намагається визначити свій власний внесок у цей процес.

Ключові слова: мистецтво, жінка-прачка, картина, художник, чоловік-митець.

Сделана попытка очертить главные направления творчества известной ирландской поэтессы Ивон Боланд и более детально остановиться на анализе поэтического произведения „Dega’s Laundresses”. Ивон Боланд является ирландской женщиной-поэтом нашего времени, творчество которой отличается острым осознанием смежных проблем современного общества и сосредоточено на судьбе женщины в мире, в котором господствуют мужчины. Актуальность и сила ее творческой лич-

ности заключается в том, что поэтесса активно утверждает, что национальные литературные традиции в Ирландии в основном пропагандируют мужчины-поэты, которые искажают истинный образ женщины. Анализируемое поэтическое произведение написано по мотивам известного живописного полотна, созданного Эдгаром Дега. Хотя в заглавии стиха не конкретизируется, какую именно из серии картин французского художника-импрессиониста XIX века, что изображают тяжелый труд прачек, поэтесса имеет в виду, можно утверждать, что это картина «Прачки, несущие белье в город» (1878 г.), поскольку в тексте ясно описаны позы и жесты женщин, воссозданных на холсте.

Картина изображает двух прачек, несущих большие корзины выстиранного белья на своих бедрах. Е. Дега рисует женщин в темных мрачных тонах, будто передавая их усталость и истощение. Языковые особенности поэзии „Dega’s Laundresses” составляют те секреты художественного мастерства И. Боланд, которые позволяют ее слову средствами искусства растрогать читателя, воздействовать на его чувства, задуматься над смыслом человеческой жизни. Форма стиха у поэтессы словно служит «вазой» для размещения мысли. Автор уделяет большое внимание форме стиха – его фонетическому, лексическому, грамматическому строю. Поэзии свойственны нарушения ритма и неожиданные лексические и грамматические элементы. В своей работе Боланд сознательно раскрывает потенциал искусства, показывая его силу творения, и пытается определить свой собственный вклад в этот процесс.

Ключевые слова: искусство, женщина-прачка, картина, художник, мужчина-художник.

The article deals with the main themes of Eavan Boland’s poetry. Eavan Boland is an Irish leading woman-poet, whose works are transparent and realistic. In her poem entitled “Dega’s Laundresses”, Boland illustrates the way in which visual art overtly objectifies women. The speaker in the poem watches the laundresses as they work, noticing an artist preparing to sketch them. In contrast to the artist who simply views the women as objects for his painting, the speaker acknowledges the individuality of the workers, noticing that they seam dreams in the folds. The speaker notes the physical strain involved in the work of the laundresses as they carry heavy baskets of linens. The physical labor acknowledged by the speaker is contrasted with the ease of the painting lurking behind the women. The language used to describe the scene elicits a sense of danger.

Through the imagery employed in “Dega’s Laundresses”, Boland conveys the notion that visual art reduces women to static objects. By comparing the painting to a shroud in the closing lines of the poem, Boland illustrates the way in which the objectification of women in art reduces them to static objects, essentially rendering them dead. Unlike the speaker in the poem, the artist failed to recognize the women as individuals with their own unique stories and, instead, regarded them simply as aesthetic objects. As noted by Boland, this reduction and simplification of women in all forms of art serves to both disembody and disempower women in society. Again, Boland hopes to expose the dangers of the objectification of women in art and encourage women to become the creators of art and to express their own individual stories. In her works, Boland deliberately reveals the potential of art, showing its power of creation, and tries to determine her own contribution to this process.

Keywords: art, female-laundress, painting, artist, man-artist.

Кожен поетичний твір – це сукупність образів, організована в цілісну систему, яка має певну структуру. Кожен образ несе своє смислове навантаження. Сукупність сенсів також утворює цілісну смислову систему з відповідною структурою. Образна структура і смислова структура утворюють разом образно-смислову структуру твору. Образна система вірша ділиться на макрообрази. На смисловому рівні враховується денотативний і прагматичний сенси.

Розглянемо в цьому відношенні поезію І. Боланд “Dega’s Laundresses”.

Як видно, у поезії йдеться про тяжку щоденну працю прачок. Такі жінки уміють зберегти гідність і твердість характеру у будь-яких випробуваннях, що випали на їх долю. Їх сильні руки мають носити важкий тягар – кошики із щойно випраною білизною. Жінки, що заробляли на життя важкою ручною працею – типова картина для кінця XIX століття.

Аналізований твір складається із шести віршів (секстин). Рядки перших трьох секстин зосереджені на праці жінок. Оскільки робота прачок важка, жінки поринають у мрії. Хоча вони працюють у “*a linen pit of stitches*”, “*brides, wedding outfits*” «наречені у весільних нарядах» та інші щасливі мрійливі думки займають жінок, оскільки вони працюють старанно, “*sweated into the folds*” «номіють у складках». Протягом цієї бесіди прачки “*silking the fitted sheets away/ from like waves*” “струшуючи підігнанні листя геть/ ніби хвилі», і “*seam dreams in the folds/ of wash from which freshes/ the whiff and reach of fields.*” “ніби мрії у складках / промивання яких оновить / подих і досяжність полів.» Ці рядки поєднують дійсність важкої жіночої роботи з романтичним зануренням у мрійний світ, створений їх уявою.

Тема праці сплітається з темою фантазії: остання покликана зберегти в жінках прагнення до прекрасного, красивого. Прекрасне сприяє оптимістичному світосприйняттю. У прекрасному в найбільш концентрованому вигляді проявляється гуманна і творча сутність людини, її незгасаюча потреба в духовній цілісності. Тому прекрасне є таким само важливим і необхідним для людини, як благо, добро і щастя. Тон цих поетичних рядків емоційно піднесений, урочистий. Поетеса підкреслює значення цих світлих фантазій – мрії надають можливість жінкам вирватися, хоч би в уяві, за межі тяжкої реальності, знайти якийсь сенс життя, набратися сил.

У наступному шестивірші з’являється чоловік, тон поезії змінюється, Авторка звертається до жінок: “*Wait. There behind you / A man. There behind you*”. І. Боланд вводить «чоловіка» окремим реченням, підкреслюючи важливість його присутності. Ця синтаксична девіація, поєднана з повторами “*there behind you*”, має намір звернути увагу читача на те, що присутність чоловіка у жіночому робочому світі – рідкісне явище.

Слід зазначити, що чоловік (згодом стає зрозумілим, що це є сам художник Е. Дега) з’являється не прямо перед жінками, щоб привітати і побачити їх обличчя, а позаду, ніби приховуючись, не бажаючи бути впізнаним. Це перший ключ читачеві щодо розуміння намірів чоловіка – він лише сторонній спостерігач. На відміну від жипописця Е. Дега, який вторгається у приватне життя прачок і безцеремонно слідкує за ними, авторка поезії не є лише глядачем, її турбує доля жінок, вона звертається до них. Шестивірш закінчується численними повторами: “*Whatever you do don’t turn. // Whatever you do don’t turn.*” “Що б ви не робили, не обертайтеся. // Що б ви не робили, не обертайтеся.” Цими повторами поетеса попереджає жінок про небезпечну владу художника над ними.

У передостанньому шестивірші поезії І. Боланд описує роботу художника над картиною: “*See he takes his ease / staking his easel so, / slowly sharpening charcoal*” «Тільки-но подивіться, з якою легкістю він ставить свій мольберт, повільно заточуючи вугільний олівець.» Дієслово “*sharpening*” звучить дещо хижо й погрозово, тоді як прислівник “*slowly*” демонструє повільність, неспішність в його роботі, про яку прачки можуть лише мріяти. Повільна точність його рухів тримає читача у напрузі, надає загрозливого настрою твору.

Чоловік закриває очі (*“slowly smiling as if / so slowly he is / unbandaging his mind”*). Ці строфи передають процес роботи художника. Використання жінок лише в якості бездушного предмета, об’єкта зображення може принести живописцю славу, популярність, гроші, задоволення. Проте, продовжує поетеса, таке ставлення до жінки може вбити її як у метафоричному, так і нерідко у прямому сенсі. Тому полотно Дега перетворюється на жіночий «саван»: *“Surely a good laundress / would understand its twists, / its white turns its blind designs / it’s your winding sheet”*.

Слід зазначити, що в аналізованому вірші ніби накладаються один на одного, просвічують один в одному фантазія і реальність, картина і об’єкти зображення, артефакти мистецтва і сучасність, а сполучною ланкою між ними є предмети матеріального світу (білизна, кошик, мольберт). Це визначає одну з важливих властивостей поезії І. Боланд – її «багатошаровість».

Отже, в образній системі поезії слід виділити два досить значимі макрообрази. Перший – образ Жінки-прачки. У даній образній структурі превалює світла палітра, похмурі кольори важкої праці жінок змінюються світлими ніжними кольорами їх мрійного світу, створеного уявою. Зміна цих мікрообразів (тяжкої роботи і приємних фантазій) відображає внутрішній, емоційний стан героїнь, передає їх почуття – від втоми, знесилення і виснаги – до мрійливих думок про щастя і радісне майбутнє.

Другий макрообраз – це образ Чоловіка-митця, згадка про нього вносить тривогу, неспокій і занепокоєння, тон поезії змінюється. У даній образній структурі превалює темна палітра, похмурі кольори відчуття небезпеки, яку несе ця людина. У цих рядках поезії спостерігаємо хвилювання авторки, її відчуття душевного збентеження, передчуття можливої біди.

Розв’язка вірша відбувається в іронічних кінцевих рядках, де чоловіче егоїстичне ставлення до жінки завдає їй шкоди (*„its white turns its blind designs / it’s your winding sheet”*). Отже, відчуття хисткості, несправедливості, кризи проявляється в аналізованій поезії І. Боланд в усій повноті. Емоції і почуття з’являються в її творі «текучими», непостійними; стосунки людей – крихкими і ненадійними. У вірші тонка майстерність лірика поєднується з глибоким критичним аналізом.

Отже, образи вірша розвиваються від темних, похмурих, до світлих, сонячних і знов до тривожних, гнітючих відтінків. Відповідно і створювана ними смислова структура розвивається від відчуття легкого суму до кризи. Розвиток смислової структури аналізованого твору формує ідею стереотипного ставлення чоловіка до жінки. Авторка полемізує із творцем картини щодо надання жінці пасивної ролі у мистецтві й загалом у житті.

Головний мотив поезії, таким чином, – феміністична критика художника Е. Дега щодо традиційного погляду на жінку, її мовчазного місця у суспільстві, де панують чоловіки.

Щоб досягнути багатства мовних засобів, якими авторка передає глибоку виразність, емоційність, картинну мальовничість вірша, було зроблено аналіз окремих рівневих зрізів художньої мови поезії „Dega’s Laundresses”. Твір відзначається інтонаційністю й нагадує монолог схвилюваної людини. Вірш своєрідний завдяки оригінальній ритміці і строфіці І. Боланд. Поетеса використовує традиційні розміри, але широко різноманітний ритм і строфу, прагнучи наблизити їх до розмовної мови. Віддаючи рішучу перевагу римованому віршу, авторка

іноді використовує неповну або недосконалу риму:

See he takes his ease
staking his easel so,
slowly sharpening charcoal,
closing his eyes just so,
slowly smiling as if
so slowly he is
unbandaging his mind.

На **фонетичному рівні** прослідковується висока майстерність поетичного звукопису І. Боланд. Тут і алітерації, і асонанси, і звукові повтори, що надають поезії милозвучності, підсилюють її музичність.

Розглянемо для прикладу перші шість рядків вірша, у перших двох строфах помітні асонанси *o, i, e* та *a*, що створюють ритмомелодичне враження від твору. Це враження підсилюється алітераціями *r, s, n, l, d, t*:

1 *You rise, you dawn*
2 *roll-sleeved Aphrodites,*

У наступних строфах також асонуються *o, i, e* та *a*; прослідковуються алітерації *r, s, n, l, d, t, f*. У четвертій і п'ятій з'являється алітерація *ch, sh*. У шостій – актуалізуються асонанси *a, e, i* алітерації *w, v* і свистячих:

3 *out of a camisole brine,*
4 *a linen pit of stitches,*
5 *silking the fitted sheets*
6 *away from you like waves.*

Отже, мелодика вірша І. Боланд багато в чому побудована на музичних ритмах і фразях. Граматичне розчленовування речень, чергування довгих і коротких рядків, розмірів, рим, звуків – слугує єдиній меті створення словесно-музичного ансамблю.

Змістову наповненість аналізованої поезії допомагають зробити звукові повтори, серед яких особливо вирізняється анафора: „*Your wrists basket your waist. / You round to the square weight*”; „*See he takes his ease staking his easel so*”. Спостерігаємо також повтори звуків „*w*” на початку 19, 21, 22, 23, 24 рядків та „*s*” на початку 25, 26, 27, 29, 30 строф.

Ці фонічні явища є основним елементом звукової організації мови поезії, засобом емоційно-естетичного впливу на читача.

Строфіка І. Боланд надзвичайно різноманітна. Такі прийоми, як чергування довгих і коротких рядків, повторів, рефренів, внутрішня рима, алітерація дозволяють говорити про унікальність стилістики авторки.

Яскравою особливістю на **морфемно-словотвірному** рівні є широке використання повторів морфем, зокрема повтор часток „*so*” у 26, 28 та 30 рядках: „*staking his easel so, / closing his eyes just so, / so slowly he is*”, численні повтори займенників „*you*” і „*your*”: „*You rise, you dawn / You seam dreams in the folds / Your chat's sabbatical / Your wrists basket your waist / You round to the square weight*”, що додають експресивної виразності висловлюванню.

На **лексичному рівні** спостерігаємо багатство й різноманіття лексики. Серед іменників присутні лексеми як з абстрактним значенням, так і з конкретним. Використання абстрактної лексики (*freshes, pleasure, drag, weight, mouço*) сприяє багатоплановості сприйняття описуваних явищ, розвитку додаткових асоціацій. Конкретні іменники (*pit, stiches, fitten sheets, heaps, linen, folds, basket, easel,*

charcoal тощо), поміщені в контекст даного вірша, здатні розвивати узагальнені, символічні значення.

Поряд з нейтральними лексемами є стилістично марковані, зокрема емоційно забарвлені слова: *bleached, stiffened, reach, neat, sharpening, good* тощо.

Ці лексичні одиниці створюють враження реальної атмосфери, допомагають сприйняти зображене у творі очима безпосередніх учасників.

Яскраво виділяється пласт пейзажної лексики: *field, whiff, waves* тощо.

Ці лексичні одиниці допомагають створити в уяві реальну картину описуваного, допомагають сприйняти почуття поетеси.

Серед лексичних одиниць увагу привертають слова, що виступають контекстуальними синонімами (*drag – weight*). Визначальну образотворчу функцію виконує антонімія, у тому числі контекстуальна (*rise – dawn, heaps – pit, round – square*). Авторський неологізм *he is unbandaging his mind* є прозорим за своєю семантикою і легко сприймається читачем.

Отже, мова аналізованої поезії І. Боланд сповнена несподіваними лексичними поєднаннями, грою значеннями, використанням словотворчого потенціалу мови у складній взаємодії з багатьма іншими вже згадуваними засобами.

На **морфологічному рівні** виокремлюємо:

1) іменники з абстрактним значенням і конкретним: *freshes, pleasure, drag, weight, pit, stiches, fitten sheets, heaps, linen, folds, basket, easel, charcoal* тощо.

2) ад'єктиви, що сприяють утворенню в уяві реципієнта художніх образів, та роблять їх доступними для конкретно-чуттєвого сприймання: *roll-sleeved, bleached, stiffened, sabbatical, neat, square* тощо;

3) широко вживаються автором дієслова, які завдяки виразно окресленим функціям забезпечують мовну чіткість процесу мислення, думки або дії: *rise, seam, freshes, turn, watching, takes, understand*, тощо.

Семантична й граматична зв'язність тексту створюється за допомогою займенників (*you, your, he, his, its, us*), які складають цілу гаму стилістичних значень, тобто виділяють, інтимізують, приховують особу тощо. Є в тексті прислівники, що характеризують поетичні ситуації, увиразнюють художній текст (*more*). Важливу стилістичну роль відіграють частки (*so, not*), сполучники (*and, but, if*), прийменники (*out, of, away, from, in, into, behind, to*), які посилюють експресивність та емоційність висловленого, передають загальний настрій твору. Усі ці морфологічні засоби змальовують чітку й виразну картину, репрезентують гнучкість і функціональність граматичних категорій у творенні художньої виразності.

Синтаксичний рівень позначений широким використанням складних речень, зокрема: складносурядних («*Your wrists basket your waist.*», «*You round to the square weight*»), складнопідрядних («*You seam dreams in the folds of wash from which freshes the whiff and reach of fields where it bleached and stiffened*»); з різними типами синтаксичного зв'язку («*Surely a good laundress would understand its twists, its white turns its blind designs – it's your winding sheet*»).

Є у тексті й односкладні речення, наприклад («*Wait. There behind you. A man. There behind you. Whatever you do don't turn.*»). Знаходимо в тексті питальне речення, що відтворює тривогу і збентеження («*Why is he watching you?*»).

Виразальні якості мовлення тексту пов'язані з ускладненими реченнями. Серед них виділяються структури з однорідними членами речення («*slowly sharpening charcoal, / closing his eyes just so, / slowly smiling as if / so slowly he is*»); зі

вставними конструкціями („*roll-sleeved Aphrodite*”); із звертаннями („*See he takes his ease / staking his easel so*”); з відокремленням, вираженим дісприкметниковим зворотом („*silking the fitten sheets away from you*”).

Отже, можна зазначити, що І. Боланд – поетеса надзвичайно складного синтаксису, проте приголомшуючої строфіки, безпрецедентної в сенсі унікальності малюнка. Авторка у своїй поезії створює ефект правдоподібності, відчуття правдивості або достовірності власної мови.

Візуальні і звукові впливи надають такі властивості поезії І. Боланд, як живописність, музичність (відтворення лінії і кольору в художньому слові, алітерація, особлива побудова вірша, унікальна різноманітність строфічних зразків, ритму). В аналізованій поезії немає жодного випадкового, «прохідного» слова, жодної зайвої деталі, – гранична лаконічність; складний синтаксис, що передає несправедливе ставлення до жінки лише як до мовчазного об’єкта у мистецтві. Виразний звукопис строф створює пронизливе почуття смутку і болісності.

За допомогою розглянутих лінгвістичних засобів авторка створює неповторний інтелектуальний світ, змушує замислитися над важливими проблемами: що таке мистецтво, хто є справжній митець, яке місце у мистецтві і суспільстві посідає жінка.

Бібліографічні посилання

1. **Auge A. J.** Fracture and wound : Eavan Boland's poetry of nationality / A. J. Auge // New Hibernia Review. – № 8(2). – 2004. – P. 121–141.
2. **Clutterbuck C.** Eavan Boland and the politics of authority in Irish poetry / C. Clutterbuck // The Yearbook of English Studies. – № 35(1). – 2005. – P. 72–90.
3. **Randolph J. A.** An interview with Eavan Boland / J. A. Randolph // Irish University Review. – № 23(1). – 1993. – P. 117–130.

Бібліографічні посилання

1. Auge, A. J. Fracture and wound: Eavan Boland's poetry of nationality. Vol. 8 (2). N.p.: n.p., 2004. Print. New Hibernia Review.
2. Clutterbuck, C. Eavan Boland and the politics of authority in Irish poetry . Vol. 35 (1). N.p.: n.p., 2005. Print. The Yearbook of English Studies.
3. Randolph, J. A. An interview with Eavan Boland. Vol. 23 (1). N.p.: n.p., 1993. Print. Irish University Review.

Надійшла до редколегії 06.11.2016

УДК 821. 111 (73) – 1.09

С. Ю. Гонсалес-Муніс

С. Ю. Гонсалес-Мунис

S. Yu. Gonzalez-Munis

*Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара
Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара
Oles Honchar Dnipropetrovsk National University*

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВЛАСНИХ НАЗВ
У ПОЕЗІЇ ЕДРІЕНН РІЧ (ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ)
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОБСТВЕННЫХ НАЗВАНИЙ
В ПОЭЗИИ ЭДРИЕНН РИЧ (ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ)
FEATURES USE YOUR OWN NAMES IN THE POETRY
OF ADRIENNE RICH (GENDER ASPECT)**

Розглянуто одну з малодосліджених тем в українській лінгвістиці, а саме аналіз особливостей використання власних назв у поезії Едрієнн Річ у гендерному аспекті. Проаналізовано найбільш відомі твори американської поетеси, такі як «Мені сниться, що я – смерть Орфея», «Дух місця», «Планетарій», «Здібність», «Довга розмова» та досліджено, як власні назви можуть створювати гендерний вимір художнього тексту. Задіяно новітні гендерні теорії та надбання сучасної феміністичної критики стосовно мовних особливостей художніх текстів жіночого та чоловічого авторства з акцентом на поетичних текстах Едрієнн Річ та використанні нею власних назв з метою вираження гендерної ідентичності ліричного суб'єкта.

Ключові слова: гендер, гендерна ознака, феміністична критика, власна назва, антропонім, поетонім.

Рассмотрена одна из малоисследованных тем в украинской лингвистике, а именно анализ особенностей использования имен собственных в поэзии Эдриенн Рич в гендерном аспекте. В работе проанализированы наиболее известные произведения американской поэтессы, такие как «Мне снится, что я – смерть Орфея», «Дух места», «Планетарий», «Способность», «Длинный разговор», исследовано, как имена собственные могут создавать гендерное измерение художественного текста. Задействованы новейшие гендерные теории и достижения современной феминистской критики относительно языковых особенностей художественных текстов женского и мужского авторства с акцентом на поэтических текстах Эдриенн Рич и использовании ею имен собственных с целью выражения гендерной идентичности лирического субъекта.

Ключевые слова: гендер, гендерный признак, феминистическая критика, имя собственное, антропоним, поэтоним.

The article focuses on the study of one of the unexplored topics in Ukrainian linguistics, namely on the analysis of features of proper names in the poetry of Adrienne Rich in a gender perspective. The problem of gender in poetry is one of the less studied comparing to prose and autobiographical texts. In the research we have analysed the most famous works of American poet such as “I Dream I’m the Death of Orpheus”, “The Spirit of Place”, “Planetarium”, “Power”, “A Long Conversation”. We payed attention to a variety of proper names used in the texts under study and analysed how these proper names are

used to create gender dimension of a literary text. The work involves gender theory and the latest achievements of modern feminist criticism concerning linguistic features of the texts of male and female authorship with emphasis on the poetic texts by Adrienne Rich and her use of proper names in it.

Keywords: gender, gender feature, feminist criticism, proper name, anthroponym, poetonym.

На сучасному етапі особливої актуальності набуває гендерний підхід до вивчення процесів, що відбуваються в суспільстві та відображаються в структурі його мови. Відповідно до цього підходу існує багато розбіжностей між чоловічою та жіночою поведінкою, їхнім сприйняттям навколишнього світу. Саме ці причини стали поштовхом для виникнення нового напрямку лінгвістики – гендерної лінгвістики [6, с. 318]. Хоча гендер і не є лінгвістичною категорією, його зміст можна розкрити шляхом аналізу мовних структур. Завданням гендерної лінгвістики є пошук та визначення національно-культурної специфіки понять «маскулінність» та «фемінінність» [5, с. 29–30]. Більшість ознак маскулінності та фемінінності стають експліцитними в художньому тексті, отже, параметр статево-статусної ролі мовця можна визначити як фактор, який впливає на процес текстотворення.

Огляд досліджень, націлених на вивчення поетичного тексту в гендерному аспекті, показав, що цей напрямок у межах сучасної лінгвістичної гендерології знаходиться на стадії становлення. Проблемою гендерного аналізу поетичного тексту займалося вузьке коло дослідників: Т. Гречушнікова, О. Ромазан, К. Герасимова, М. А. Штолько, М. О. Гончаренко, Н. В. Дармодехіна. Серед закордонних дослідників можна виділити Сандру М. Гілберт, Діану Вуд Мідлбрук, Мерілін Йалом, Діану Хьюм Джордж.

Мета дослідження полягає у визначенні особливості використання власних назв у поезії Едрієн Річ у гендерному аспекті.

Одним із головних об'єктів феміністичної критики став лексикон мови, зокрема англійської, бо саме в ній якнайчіткіше відображені негативні дефініції стосовно жінок. Ідеологи фемінізму вважали, що словниковий склад і граматичний устрій англійської мови недобрим чином впливають на свідомість людей, які розмовляють цією мовою, бо гендерно-марковані одиниці мови вказують на приналежність особистості до чоловічої (тобто сильної) або жіночої (тобто слабкої) статі, що в результаті може дискримінувати жінок, ставити їх у не вигідне становище [1, с. 101]. Такі гендерно-марковані слова в рамках феміністичної лінгвістики набули статусу 'Sexists Words', а сама англійська мова – статусу 'The Sexist Language'.

Гендерні ознаки фіксувалися на різних рівнях мови, виявляючи її андроцентризм та існування сексистських тенденцій стосовно до жіночої статі. Дослідження, що проводилися феміністськими дослідницями в області англійської мови, довели, що в англійській мові збігаються поняття «чоловік» і «людина», які визначаються єдиним словом *man* у значеннях 'a person of either sex' або 'people in general'; іменники жіночого роду, як правило, є утвореними від чоловічих, а не навпаки. Було виявлено деривати, які мають гендерно-маркований словоутворюючий суфікс: *waiter* – *waitress*, *hero* – *heroine*, *actor* – *actress*, *host* – *hostess*. Багато композитів англійської мови утворені за допомогою слова *man*: *mankind*, *man-made*, *manhunt* etc. Навіть слово *woman* в англійській мові є похідним від слова *man* [2, с. 249].

Аналіз, зроблений на матеріалі англійських і американських дослідників, доводить, що «концептуальний простір позитивних оцінних ознак у референтів чоловічого роду значно більше, ніж концептуальний простір атрибутивних ознак у референтів жіночого роду» [2, с. 249]. Тому в тих випадках, коли необхідно негативно охарактеризувати референта з чоловічими ознаками, часто вживають перенос оцінних ознак, що стереотипно приписують жінці. Якщо оцінні ознаки, стереотипно закріплені за референтом-жінкою, переносяться на референта-чоловіка, то частіше за все спостерігається зниження емоціональних оцінок.

Власні назви становлять універсальну лексичну категорію тексту, яка бере участь у реалізації авторської концепції світобачення, у побудові художнього образу, зображенні його дій з оцінкою часу і місця дії. Функціональна значущість власних імен є досить різноманітною, оскільки вони можуть означати соціальну приналежність персонажу, культурну сферу його використання, а також викликати у читача цілу низку різнопланових асоціацій, що у сукупності і створюють гендерний вимір поетичного тексту. Особливо важливими у цьому аспекті є антропоніми, як носії найбільш яскраво виражених гендерних ознак [3, с. 111].

Треба зазначити таку властивість власних імен як міжнародність. Власні імена часто переходять із однієї мови в іншу. Оскільки форма власного імені під час переходу до іншої мови зберігається, етимологічний склад таких імен у будь-якій мові досить різноманітний. Тому власна назва повинна розглядатися, як певний набір лексем, які мають не тільки лексичне, але й історичне та соціальне значення. Окрім просто лексичного компонента, до її складу входять екстралінгвістичні компоненти, такі як естетичний, морально- та соціально-оціночний. Останній компонент пояснює важливу роль власних імен у формуванні гендерних особливостей будь-якого художнього тексту.

Важливим складовим елементом авторського художнього ономастикону є поетонім, який виступає номінацією як суб'єкта (антропонім, зоонім), так і об'єкта (топонім, назва артефакту) або часового відрізка (хрононім) художньої оповіді. З точки зору форми може відтворювати реально-мовні імена, а може бути авторським новотвором, який у художньому творі набуває власної семантики або ж збагачує її за рахунок прагматико-стилістичної домінанти.

Американська поетеса Едрієнн Річ була відомою представницею феміністичного руху в літературі, тому у своїй поезії через різноманітні експериментальні практики, в тому числі й через використання власних назв, намагалася кинути виклик стереотипам, які склалися в суспільстві та в мові. Гендерний фактор проявляється в її поезії у виборі та використанні антропонімів та інших власних назв. Наприклад, у поезії «Мені сниться, що я – смерть Орфея» («I Dream I'm the Death of Orpheus», збірка «The Will to Change») авторка апелює до власних імен відомих міфологічних персонажів, міняючи місцями традиційні ролі Орфея та Еврідіки (*dead poet*), наділяючи останню силою (*the fullness of her powers*), упевненістю пантери (*nerves of panther*) і відправляючи в місію (*a woman with a certain mission*), з якою жінка, на її думку, безумовно впорається. Еврідіка з пасивного стану музи перетворюється на активного суб'єкта, творчу особистість, яка сама вирішує свою долю й долю Орфея. Е. Річ не тільки підриває стереотипне бачення Еврідіки виключно як музи, а й міняє місцями категорії фемінного та маскулінного, наділяючи першу типовими рисами другої (активність, сила, творча енергія). Завдяки цій субверсивній стратегії, авторка концентрує увагу на реальній жінці, яка не бажає бути відображенням чоловічого суб'єкта, а

претендує на власний голос. Лірична героїня поезії (Еврідіка) є джерелом прихованої та утримуваної енергії: «Я – жінка у розквіті життя, з певними здібностями» («*I am a woman in the prime of life, with certain powers*»), однак, її можливості обмежуються законами патріархального суспільства («*обмежені / представниками влади, чії обличчя я рідко бачу*» («*limited / by authorities whose faces I rarely see*»)), у якому шлях творчої жінки є похмурым і тернистим («*нейзаж сутінків та шипів*») [7, с. 43].

Категорія антропонімів, що називають діячів культури, мислителів, філософів та письменників у поезії зазвичай характеризується використанням чоловічих імен (Dante, Milton, Shakespeare, Sophocles, Aesop), а частка жіночих імен є досить мізерною (Sappho). У багатьох своїх поезіях Едрієнн Річ намагається «виправити» цю несправедливість, повертаючи із забуття значущі літературні, історичні жіночі постаті.

Скажімо, в поезії «The Spirit of Place» (збірка «The Wild Patience Has Taken Me This Far») ім'я відомого діяча культури, поетеси Емілі Дікінсон є частиною топоніму, має конотативно-прагматичне значення, адже цей поетонім має лише додаткове значення для тексту в цілому, зображуючи місце дії. Роль власної назви виражається у назві «Дух місця», що пронизує вірш та створює атмосферу плинності моменту «*festoon the walls like imitations of period patterns*» («*прикрашають стіни неначе імітації рис періоду*») [8, с. 98]. Глибока повага до справжності й істинності того письменницького духу, що був притаманний Дікінсон, підкреслюється вживанням слова «*imitations*», що зображує ніби несправжню атмосферу, яка супроводжує місце дії твору: «*In Emily Dickinson's house in Amherst / cocktails are served ... the scholars / gather in celebration / their pious or clinical legends / festoon the walls like imitations / of period patterns*» [8, с. 99].

Антропонім Емілі Дікінсон стає образом-символом, що уособлює вільну жінку, незалежну від стереотипів старих учителів: «*while the spirit of the masters / calls the freedwoman to forget the slave*» [8, с. 99]. Ця фраза підтверджує значення поетоніму, який реалізує ідею, за якої жінка має звільнитися від рабства стосовно чоловіка, й Емілі Дікінсон вважається яскравим прикладом сильної та незалежної жіночої особистості.

Антропонім у вірші «Планетарій» («Planetary») називає дослідницю в області астрономії К. Гершель: «*Thinking of Caroline Herschel (1750–1848), / astronomer, sister of William; and others*». Такий початок твору створює направленість тематики образності вірша. Жінка за допомогою уособлення наділяється рисами космічних об'єктів («*levitating into the night sky \ Galaxies of women*») й образ, що підносить жінку, зменшує усе навколо у розмірі та значенні: «*the light that shrivels a mountain / and leaves a man alive*» [7, с. 69]. Ці рядки контрастують з імпульсом, що виходить із жінки, протиставляються смертній і кінчній формі життя чоловіка, відтворюють настрій безмежності космічного тіла, світла форми життя жіночої: «*levitating into, Galaxies / every impulse of light exploding / from the core / as life flies out of us / Tycho whispering at last / "Let me not seem to have lived in vain"*» [7, с. 69].

В поезії «Здібність» («Power», збірка «The Dream of a Common Language») авторка використовує власне ім'я Марії Склодовської-Кюрі, що є іменем-актантом, має сигніфікативно-символічне значення, що виконує емоційно-оцінну функцію й описує роздуми авторки над чеснотами жінки, яка робить наукові відкриття. Жертовністю цього образу авторка відтворює силу жінки, що може стерпіти все, що завгодно («*It seems she denied to the end \ the source of the*

cataracts on her eyes \ the cracked and suppurating skin of her finger-ends \ till she could no longer hold a test-tube or a pencil') [8, с. 33]. Також авторка підкреслює тілесність жінки, що створює складну метафору, що не є очевидною із контексту: *'her wounds came from the same source as her power'* [8, с. 33]. У даному випадку використання власної назви відрізняється своєю роллю, адже уся будова вірша концентрується навколо єдиного поетоніму-символу, й кожен рядок буквально пов'язаний з використаним образом, у тому числі й граматично: *'She died a famous woman denying / her wounds / denying / her wounds came from the same source as her power'* [8, с. 33]. Використання повторів слів *denying* та *wounds* підсилює образ сильної, вольової жінки, яка викликає захоплення авторки.

У вірші «Довга розмова» («A Long Conversation», збірка «Midnight Salvage») авторка вдало грає словами, перетворюючи загальне ім'я на власне. Лірична героїня отримує ім'я Mrs. Bartender. Поетонім, вжитий у тексті, має семантику *'bartender'* – буфетник, бармен, проте жіночий варіант слова начебто повинен мати вигляд *'barmaid'*. Поетеса немов іронізує над загальноприйнятим фактом англійської мови, коли іменники жіночого роду, як правило, є утвореними від чоловічих, а не навпаки. Маємо й гендерно-маркований словоутворюючий суфікс – *maid*, що був проігнорований авторкою з художньою метою. Іронічне використання форми власної назви має своє відображення на лексичному *'full human rights'* («повноцінні людські права») й стилістичному рівні (протиставлення виразу *'full human rights'* до метафори *'blue aperture of hope'* («синій отвір надії»). Слово *blue* в англійській мові має меланхолічний відтінок, що й створює більшу наочність контрасту ролі жінки у суспільстві.

Грубе ставлення чоловіка до жінки у тексті має декілька елементів, поєднаних однією тональністю: *"Altercations.. still high in your cheeks – "full human rights" or the blue aperture of hope – who spoke thickly or not at all"*, що створює ситуацію, яка підтверджує гендерну забарвленість загального контексту поезії: *"Mrs. Bartender tell me quickly / who spoke thickly or not at all"* («Місіс Бартендер скажіть мені швидко / хто розмовляв з тобою грубо або ж і зовсім не розмовляв») [8, с. 319].

Використання власних назв для реалізації гендеру в поезії Едрієнн Річ є експериментальною практикою, яка використовується авторкою задля описання власної жіночності, проведення цікавих поетичних й естетичних експериментів, спроб уписати жіночий світогляд у поетичний текст. Ми припускаємо, що застосування власних назв у текстах поезій дало Е. Річ цілий набір мовних та поетичних засобів і прийомів (специфічну лексику, символіку й метафорику), які були покликані артикулювати на письмі унікальний жіночий досвід, маргіналізований або зігнорований в американській літературі попередніх років.

Бібліографічні посилання

1. **Антология гендерной теории** : антология / сост., коммент. Е. Гапова, А. Усманова ; пер. И. Караичева, О. Рябков, В. Семенова и др. – Минск : ПроPILEI, 2000. – 284 с.
2. **Гендер и язык** / под. ред. А. В. Кириловой. – М. : Языки славянской культуры, 2005. – 624 с. – (Серия: Гендерная коллекция. Зарубежная классика).
3. **Герасимова Е. К.** Художественный мир поэзии и прозы Сильвии Плат (конец 50-х – начало 60-х гг.) : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.03 / Екатерина Константиновна Герасимова. – Нижний Новгород, 2007. – 196 с.
4. **Гречушникова Т. В.** Загадки гендерной идентичности в немецкоязычной женской прозе конца XX века / Т. В. Гречушникова // Женщины. История. Общество ; под общ. ред. В. И. Успенской. – Вып. 2. – Тверь, 2002. – С. 251–258.

5. **Кирилина А.** Лингвистические гендерные исследования / А. Кирилина, М. Томская // Отечественные записки. Журнал для медленного чтения. – № 2 (23). – 2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.strana-oz.ru/2005/2/lingvisticheskie-gendernye-issledovaniya>.
6. **Основні теорії гендеру :** навч. посібник / за ред. В. П. Агеєвої, Л. С. Кобелянської, М. М. Скорик. – К. : К.І.С., 2004. – 536 с.
7. **Rich, Adrienne.** Adrienne Rich's Poetry And Prose / Adrienne Rich ; ed. by Barbara Charlesworth Gelpi, Albert Gelpi. – New-York – London : W. W. Norton & Company, 1993. – 434 p.
8. **Rich, Adrienne.** Later Poems : selected and new, 1971–2012 / Adrienne Cecile Rich. – New-York : W.W. Norton & Company, 2013. – 537 p.

Бібліографічні посилання

1. Напов, Е. and Usmanov A., comps. Anthology of Gender Theory. Trans. I. Kraitchev, O. Ryabkov, and V. Semenov. Minsk: Propileyi. 2000. Print.
2. Kirilina, A. V., ed. Gender and Language. M.: Languages of Slavic Culture, 2005. Print. Gender Collection. Foreign Classics.
3. Herasimova, Ye. K., dissertation. Artistic World of Sylvia Plath's Poetry and Prose (late 50s – early 60s). Nizhniy Novgorod State University. Nizhniy Novgorod, 2007. Print.
4. Hrechushnikova, T. V. Mysteries of Gender Identity in German Language Prose in the End of the 20th Century. Women. History. Society. Ed. V. I. Uspenskaya. Tver, 2002. Print.
5. Kirilina, A. and Tomskaya M. Linguistic Gender Studies, 2005: Available Online: <http://www.strana-oz.ru/2005.2/lingvisticheskie-gendernye-issledovaniya>.
6. Rich, Adrienne. Adrienne Rich's Poetry and Prose. Ed. Barbara Charlesworth Gelpi, and Albert Gelpi. New-York – London: W. W. Norton & Company, 1993. Print.
7. Rich, Adrienne. Later Poems: selected and new, 1971–2012. New-York : W.W. Norton & Company, 2013. Print.

Надійшла до редколегії 05.11.2016

УДК 811.111'42:821.111-193.3

Н. М. Коцай

Н. Н. Коцай

N. M. Kotsay

*Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара
Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара
Oles Honchar Dnipropetrovsk National University*

ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ СОНЕТІВ САЙМОНА АРМІТІДЖА ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОНЕТОВ САЙМОНА АРМИТИДЖА LINGUOCULTURAL PECULARITIES OF SIMON ARMITADGE'S SONNETS

Розглянуто лінгвокультурний аспект сонетів Саймона Армітіджа. Актуальність даної статті обумовлена розумінням культури через мову сучасної поезії. Мета даної статті – дослідження лінгвокультурних аспектів сучасного британського сонета на прикладі сонетів Саймона Армітіджа. Сонети охарактеризовано по трьох аспектах: сучасний сонет як культурне явище, людина як представник ментальності й мови свого народу, чоловіче розуміння культури.

Матеріалом для дослідження стала перша частина збірки *“The Book of Matches”*, що складається з серії сонетів, які можуть бути прочитані у середньому за 20 секунд – час, необхідний для згоряння сірника. В ході дослідження було встановлено, що типовими ознаками сонетів Саймона Армітіджа є чимале порушення традиційної форми сонету (неримованість вірша, неповні рими, наявність внутрішніх рим, варіативність строфіки, варіативність поетичного рядка та метру), використання розповіді від першої особи, використання розмовної лексики та кліше розмовної мови. Автор приходить до висновків, що самоіронія – це визначна й невід’ємна частина сонетів Саймона Армітіджа, а описи моральних якостей можуть бути типовими для цілого народу.

Ключові слова: сонет, поезія, лінгвокультурологічний аспект, Саймон Армітідж.

Рассмотрены лингвокультурные особенности сонетов Саймона Армитиджа. Актуальность статьи заключается в понимании культуры через язык современной поэзии. Исследование лингвокультурных аспектов современного британского сонета на примере сонетов Саймона Армитиджа является целью данной статьи. Сонеты рассматриваются в трёх аспектах: современный сонет как культурное явление, человек – носитель ментальности и культуры своего народа, мужской взгляд на культуру.

Материалом для исследования является первая часть сборника *“The Book of Matches”*, которая состоит из серии сонетов, каждый из которых может быть прочитан в среднем за 20 секунд – время, необходимое для сгорания спички. В ходе исследования было установлено, что типичными признаками сонетов Саймона Армитиджа являются значительные отступления от традиционной формы сонета (отсутствие рифмы, неполные и внутренние рифмы, вариативность строфики, вариативность длины и метра поэтической строки), написание сонетов от первого лица, использование разговорной лексики и клише. Автор заключает, что самоирония – это выдающаяся и неотъемлемая часть сонетов Саймона Армитиджа, а описания моральных качеств могут быть признаны общими для целого народа.

Ключевые слова: сонет, поэзия, лингвокультурологический аспект, Саймон Армитидж.

The paper is focused on the linguocultural aspects of Simon Armitage's sonnets. The actuality of this paper is determined by understanding the culture through the language of the modern poetry. The aim of the article is to reveal linguocultural aspects of a contemporary British sonnet based on the sonnets of Simon Armitage. Sonnets are analyzed according to the three aspects: contemporary sonnet as a cultural phenomenon, a human being as a representative of mentality and language of his nation, the masculine understanding of culture.

The material of investigation is the first part of the collection of poems *"The Book of Matches"* that consists of a series of sonnets, which are meant to be read within 20 seconds, the amount of time it would take for a match to be lit and burn out. In the process of research, it has been determined that the peculiar features of Simon Armitage's sonnets are the following: writing from the first person with the partial maintaining rhyme and structure (absence of rhyme, inner rhyme; variability of stanzas, length of poetic line and meter) and with usage of colloquial lexis and clichés. The author comes to conclusion that self-irony is a particular and integral part of Simon Armitage's sonnets and his understanding of morals are the characteristic of the whole nation.

Keywords: sonnet, poetry, lingocultural aspect, Simon Armitage.

У зв'язку із взаємним розвитком, існуванням, взаємовідносинами та схожими шляхами розвитку мови й культури, в останні десятиріччя на межі лінгвістики та культурології виникає нова дисципліна – лінгвокультурологія, адже кожен лінгвіст, вивчаючи певну мову, опосередковано стає дослідником культури, до якої ця мова належить. Лінгвокультурологія допомагає зрозуміти мову без відриву від культурного контексту, вона досліджує слова, вирази, фразеологічні одиниці, стереотипи, стилістичний уклад мови та ще цілу низку понять, які важко зрозуміти та пояснити з сучасної лінгвістичної точки зору.

На сучасному етапі у сфері лінгвокультурології свої дослідження проводять В. М. Телія (лінгвокультурний аналіз фразеологізмів), Ю. С. Степанов (опис констант культури на основі діхронічного аналізу текстів), В. О. Маслова (теоретичне обґрунтування та пояснення лінгвокультурології), Н. І. Андрейчук (поєднання лінгвокультурного та лінгвістичного простору) та багато інших [2, с. 29].

Мета даної статті полягає у дослідженні художнього тексту та висвітленні лінгвокультурних аспектів сучасного англійського сонету Саймона Армітіджа – одного з видатних сучасних поетів Великої Британії. Для досягнення цієї мети ми акцентуємо нашу увагу на таких питаннях, як структура сучасного сонету, людина – носій ментальності й мови, чоловічий погляд на культуру.

Саймон Армітідж – сучасний англійський поет (збірки: *"Zoom"* 1989, *"The Book of Matches"* 1993, *"The Dead Sea Poems"* 1995, *"All Points North"* 1998), драматург (*"Mr. Heracles"*, 2000), романіст (*"A Little Green Man"*, 2002), радіоведучий. Відмінною рисою поезій Саймона Армітіджа називають його майстерність руйнування кліше на мовленнєвому та жанровому рівні [7, с. 28–29].

З'явившись у Італії в XIII столітті, сонет досить швидко здобуває прихильність серед поетів та читачів, стаючи провідною формою любовної поезії, та набуває трьох основних форм, поширюючись європейським континентом: **італійської** (*abba abba cde cde* або *abab abab cdc cdc*), **французької** (*abba abba ccd eed* або *ccd ede*) та **англійської** (*abab cdcd efef gg*) [10].

Не будучи статичною формою, сонет постійно еволюціонує, оновлюється, збагачується тематично, тому з плином часу тематика сонету відходить від сучасних любовних переживань до таких тем, як філософія, релігія, політика, автобіографія, портрет, пейзаж тощо [3].

Сучасний британський сонет – це цікаве явище, певною мірою творчий маніфест, адже на усіх рівнях сонету (структурному, стилістичному, культурологічному) відбуваються глибокі зміни, які свідчать як про вільності всередині сонету як жанру, так і про наслідування багаторічних традицій класичних зразків.

У книзі *“The Book of Matches”* Саймон Армітідж представляє серію сонетів, які можуть бути прочитані в середньому за 20 секунд – час, який потрібен для згоряння сірника. Назва збірки сама по собі символічна, адже вона вказує на короткість променистих сонетів, які порівнюються з горінням сірника, а з іншого боку, є глибоко англійською, адже є алюзією на національну гру у сірники, при якій учасники мають розказати історію поки горить сірник та не обпалити пальці [8]. Крім того, момент гри, який закладений самою назвою збірки, є сучасним явищем, яке прямо й опосередковано вказує на гру у прямому розумінні даного слова, гру слів та смислів у середині сонету, гру з читачем через поетичні тексти, гру як несерйозність тем та недотримання форми, що стає в опозицію до традиційного сонету.

Збірка *“The Book of Matches”* включає сонети, написані без заголовку й від першої особи [11]. За словами Ельспета Беркера, Армітідж зберігає мову сонета на рівні розмовної, в той же час роблячи її більш строгою та концентрованою (у порівнянні з попереднім етапом. – Н. К.), його особистість змінюється від підлітка до дорослого, а його голос звучить впевнено, але не самовдоволено [9].

Розглянемо основні риси сонетів із збірки *“The Book of Matches”* більш детально. Однією із особливостей, яка дається взнаки при ознайомленні з текстами й мовою сонетів, є використання розмовної та сучасної сленгової лексики. *Handful, peg out, rusty, out of line, nettle, halo, make a hash, sniff out, sleeper, feed out* – це лише маленька частина лексики, яка наближає сонет до розмовного рівня, відображаючи сучасні реалії життя й роблячи поезію доступною широкому колу читачів.

З лінгвокультурної точки зору цікавими є сонети, в яких Саймон Армітідж використовує тематичну лексику з різних сфер: **суднобудування** – *shipyards, bays, coves, ark, hull, struts, keel, mast, sails, put out to a sea* (*“The Good Ship Melancholia”*); **азартні ігри** – *roll-over jackpot, slap-heap, cash, rolling a joint, fifty-pound note* (*“Self-Portrait with National Lottery Winnings after a Roll-Over Jackpot”*); **охорона здоров'я** – *the National Health, jellies, tubes, syrups, glues, nerves, veins, brains, wounds, stitches, blood, bone, heart, cords, strands, face, cogs, hands* (*“I've Made Out A Will”*); **релігія** – *dead, ark, crucifix, the Turin Shroud, fly a crook* (*“The Good Ship Melancholia”*); **дім** – *span, windows, pelmets, doors, the acres of the walls, floors, the spool of tape, length, metres, centimetres, the stairs, bedrooms, ladder, loft, a hatch* (*“Mother, Any Distance Greater...”*). Такий вибір лексики пояснюється соціальною роллю чоловіка у суспільстві й типово чоловічою домінантою у спілкуванні – інформативністю, якій не притаманна жіноча емоційність [2, с. 125].

Сонети зберігають ямбічну основу, але не дотримуються сталої схеми розділення на строфи чи римування. Незмінними залишаються лише чотирнадцять рядків, а певна факультативність рими та розділення на строфи стає ознакою сучасного сонету, рівноцінною класичному діленню на два катрени, терцет та двовірш або два катрени й три терцети. У збірці *“The Book of Matches”* Саймон Армітідж найчастіше використовує таку строфічну будову: тривірш – п'ятивірш – шестивірш, при цьому вільно їх переставляючи (як у сонетах *„I Rate Myself As a*

*Happy, Contented Person... “, “I Like Vivid, True-to-life Love Scenes”, “Strike Two. My Mind Works Quickly...” та інших). Крім того, у збірці представлено декілька сонетів, які структурно відтворюють англійський тип, але навпаки: починаючись двовіршем, далі два чотиривірші й тривірш (“There Are Those Who Manage Their Private Life...”, “I Thought I’d Write My Own Obituary...”). Відкриваючий двовірш у цьому випадку служить немов зав’язкою подальшого сюжету, а не підсумком, як у традиційному англійському сонеті, але в обох випадках (у Арміджа та у традиційному) він є носієм точної рими (*instead/dead, affairs/theirs*).*

Перший сонет дає узагальнену картину гри в сірники (*I strike, then from the moment when the matchstick/ Conjures up its light, to when the brightness moves/ Beyond its means, and dies, I say the story/ Of my life*), тоді як наступні сонети відкривають **особистість автора** (*my mind works quickly, I’m doing good; happy, contented person, selfish; I take the central line; able to keep my mind steadily on one job or plan; I put them <people> straight; people never push me into doing things I don’t want to do; I’m blank, burnt out; no convictions – that’s my major fault*), **його зовнішність** (*A little more meat/ Around the face; I’ve been smiling like a melon with a slice missing; I have a beauty spot three inches south-east of my nose*) та **вподобання** (*It’s the turn of a head or a pale blue eye that moves me; to separate life into two divisions, or things that is and things that isn’t; thunder and lightning hardly ever upset me; Me, I stick to shadows, carry a gun*).

Особливу увагу хотілося б звернути на тему кохання у сонетній творчості Саймона Арміджа, адже сонет виник як різновид любовної поезії, тому ця тема нерозривно пов’язана з сонетною формою. Що дається взнаки у любовних сонетах Арміджа – це використання м’яких кольорів для створення ліричної атмосфери (*pale blue eye, light the blue touch*), яскравого кольору для зображення сцен пристрасних (*huge purple door, naked lilac flame, startling bottle-green afternoons*) та слів, які викликають в уяві читача певний колір для створення фону оповіді у сонеті (*harebell, watercolour, sheets, moon*). Деталі сучасного життя (*vivid, true-to-life scenes in a movie; cotton blouse; cars; forty watts of light; the chemistry lab; the Bunsen burner; the garage; the windscreen; a fine Swiss Army knife; the phones; the loft*) поглиблюють сприйняття сонету і переводять тему кохання на побутовий рівень (на протиположності піднесеному кохання у сонетах Данте, Петрарки).

Як підсумок, сонети Саймона Арміджа виважені, філософські, але й водночас грайливі, в них відчувається життєвий досвід автора. За ними стоїть не просто поет, який володіє мовою, а поет, який вміє лаконічно наповнювати сталу сонетну форму.

Сонети із збірки “*The Book of Matches*” вирізняються від інших сонетів Арміджа своїм ритмом й розвитком сюжету. Вони нагадують маленькі автобіографічні нариси, які характеризують особистість автора з різних боків, у той час як сонети з інших збірок просто відображають ті чи інші смаки, вподобання та вірування поета.

Сонети Арміджа містять різні прояви життя без якогось «позитивного фільтра», в них живуть страхи, зради, брехня, розчарування. Однак серед усієї купи негативу Армідж залишає за читачем останнє слово у розумінні сонету.

З лінгвокультурної точки зору Саймон Армідж відкривається читачу як поет, який апелює до внутрішнього світу й моральних якостей, які можуть бути перенесені на цілий народ. Також важливою рисою поета є самоіронія, яка стосується як моральних, так і фізичних якостей (*I’ve been smiling like a melon*

with a slice missing). Зовнішність людини під пером Армітіджа інколи описується зневажливо (*the web of nerves and veins, the loaf of brains*), але серце – це той орган, який для нього важливий, тому він неодноразово у своїх сонетах звертається до нього.

Сучасний сонет, як культурне явище, під пером Армітіджа набирає таких рис: використання простої, розмовної лексики зумовлюється здебільшого побутовою тематикою сонета та стирає уявні кордони між читачем й автором, представляючи автора у простому людському образі, без зайвого пафосу. Також сонет вкотре підтверджує свою здатність еволюціонувати не лише тематично, але й структурно, не втрачаючи лаконічної будови.

Перспектива для подальшого дослідження – це залучення інших сонетів Армітіджа для більш повного розуміння як типових рис сучасного сонету й репрезентації лінгвокультурних аспектів у поетичних текстах, так і для встановлення цілісної картини щодо стилістичних стратегій даного автора.

Бібліографічні посилання

1. Андрейчук Н. І. „Мова” культури і мовні знаки / Н. І. Андрейчук // Мовознавчий вісник : зб. наук. пр. Черкаського нац. ун-ту ім. Б. Хмельницького ; відп. ред. Г. І. Мартинова. – 2010. – Вип. 11. – С. 16–19.
2. Маслова В. А. Лингвокультурология : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Маслова. – М., 2001. – 208 с.
3. Марач В. „Не гань сонета, критику...” (Вступна стаття до перекладів англійських сонетів) / В. Марач // Поетичні майстерні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://maysterni.com/publication.php?id=22233>
4. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. – 3-е изд. – М.: Академический проект, 2004. – С. 42–67. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ec-dejavu.ru/c/Concept.html>
5. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический аспект, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М., 1996. – 284 с.
6. Цвет – Энциклопедия символики и геральдики [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.symbolarium.ru/>
7. Энциклопедический словарь английской литературы XX века / отв. ред. А. П. Саруханян ; Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького РАН. – М. : Наука, 2005. – С. 28–29.
8. The AQA Anthology for English and English Literature – poetry [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.teachit.co.uk/ar-moore/anthology/simonarmitage.htm>
9. Elspeth Barker Northern lad grows up : Book of matches by Simon Armitage, Faber pounds 5.99/ Independent – November 7, 1993 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/book-review-northern-lad-grows-up-book-of-matches-by-simon-armitage-faber-pounds-599-1502643.html>
10. Petrarchan sonnet [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://en.wikipedia.org/wiki/Petrarchan_sonnet
11. Simon Armitage. The Book Of Matches [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://books.google.com.ua/books?id=pfM6XIcLwQYC&printsec=frontcover&dq=the+book+of+matches&hl=ru&sa=X&ved=0ahUKEwisiL3pypTQAhVBiCwKHTIDAZQQ6AEILTAB#v=onepage&q=the%20book%20of%20matches&f=false>

Бібліографічні посилання

1. Андрейчук, Н. І. „Мова” культури і мовні знаки.” *Мовознавчий вісник* : зб. наук. пр. / МОН України, Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького 11 (2010): 16–19. Друк.
2. Маслова, В. А. *Лингвокультурология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. Print.
3. Марач, В. „„Не гань сонета, критику...” (Вступна стаття до перекладів англійських сонетів).” *Поетичні майстерні* 22 Трав. 2008. Web. Жов. – Лист. 2016.

4. Степанов, Ю. С. *Константы: Словарь русской культуры*. 3rd ed. Москва: Академический проспект, 2004. Ес-dejavu. Web. Nov. 2016.
5. Телия, В. Н. *Русская фразеология. Семантический аспект, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996. Print.
6. “Цвет.” *SYMBOLARIUM – Энциклопедия символики и геральдики*. 27 July 2016. Web. Nov. 2016.
7. Сарухнян, А. П. *Энциклопедический словарь английской литературы XX века*. Москва: Наука, 2005. Print.
8. “Simon Armitage – Study Guide.” *The AQA Anthology for English and English Literature – poetry*. ZigZag Education and Computing Centre Publications. Web. Oct. & Nov. 2016.
9. Barker, Elspeth. «Northern lad grows up: Book of Matches by Simon Armitage, Faber pounds 5.99.” *Independent* 07 Nov. 1993. Web. Oct. 2016.
10. “Petrarchan sonnet.” *Wikipedia*. Web. 05 Nov. 2016.
11. Armitage, Simon. *Book of Matches*. Faber & Faber, 2010. *Google Books*. Web. Oct. & Nov. 2016.

Надійшла до редколегії 03.11.2016

УДК 821.111(73) – 312.6.09 «19/20»

V. I. Lipina

В. І. Ліпіна

В. И. Липина

*Oles Honchar Dnipropetrovsk National University**Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара**Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара*

**JOHN BARTH VS. ROLAND BARTHES: THE POETICS
OF REPLENISHMENT IN AMERICAN POSTMODERNIST AUTOBIOGRAPHY
ДЖОН БАРТ VS. РОЛАН БАРТ: ПОЕТИКА ОНОВЛЕННЯ
В АМЕРИКАНСЬКІЙ ПОСТМОДЕРНІСТСЬКІЙ АВТОБІОГРАФІЇ
ДЖОН БАРТ VS. РОЛАН БАРТ: ПОЭТИКА ВОСПОЛНЕНИЯ
В АМЕРИКАНСКОЙ ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ АВТОБІОГРАФІИ**

Запропоновано новий погляд на сучасну постмодерністську автобіографічну прозу Джона Барта та його сучасників, яку вже не можна розглядати в рамках постструктуралістської концепції смерті суб'єкта та автобіографізму як «стирання обличчя». В останні роки ствердилося уявлення, що постмодерністська автобіографія демонтує особистість автора в тексті та руйнує усе, що становило сутність літературної автобіографії. Аналіз творів видатних американських постмодерністських письменників виявляє відмінності між постструктуралістськими постулатами про зникнення автора або його тотальну фікційність у жанрі постмодерністської автобіографії та творчістю письменників, які в цьому жанрі по-новому оприявлюють присутність автора в тексті: як людини та як митця. Вивчено ставлення Джона Барта, який проголосив нову епоху «літературного оновлення», до резонансної анти-автобіографії Ролана Барта «Ролан Барт проти Ролана Барта». Виявлено принципові зміни у підході до зображення автобіографічного суб'єкта. В останніх романах автор – це не система знаків, він з плоті і крові самого реального письменника Джона Барта, оточеного друзями і близькими і явленого у фактах особистого життя, творчого темпераменту. У літературі кінця XX і на початку XXI ст. помітні процеси художньої деконструкції і радикального переосмислення як самої можливості відновлення автобіографізму в колишніх правах, так і смертного вироку йому.

Ключові слова: стирання обличчя, анти-автобіографія, суб'єкт, автор, постструктуралізм, постмодернізм, Джон Барт, Ролан Барт, Поль де Ман.

Предложен новый взгляд на современную постмодернистскую автобиографическую прозу Джона Барта и его современников, которая не вписывается в рамки постструктуралистской концепции смерти субъекта и автобиографизма как «стирания лица». В последние годы утвердилось представление, что постмодернистская автобиография разрушает личность автора в тексте и все то, что составляет сущность жанра автобиографии. Проведенный в статье анализ произведений известных американских писателей выявляет отличия между постструктуралистскими постулатами об исчезновении субъекта или его тотальной фикции и творчеством писателей, которые возрождают присутствие автора в тексте: как человека и как художника. Изучено отношение Джона Барта, который провозгласил новую эпоху «литературного восполнения», к резонансной анти-автобиографии Ролана Барта «Ролан Барт

против Ролана Барта». Выявлены принципиальные изменения в подходе к изображению автобиографического субъекта. В его последних романах автор – это не система знаков, он из плоти и крови самого реального писателя Джона Барта, окруженного друзьями и близкими и явленного в фактах личной жизни, творческого темперамента. В литературе конца XX и в начале XXI ст. заметны процессы художественной деконструкции и радикального переосмысления как самой возможности восстановления автобиографизма в прежних правах, так и смертного приговора ему.

Ключевые слова: стирание лица, анти-автобиография, субъект, автор, постструктурализм, постмодернизм, Джон Барт, Ролан Барт, Поль де Ман.

The paper illuminates one of the most vexed problems of American postmodernist autobiography that is usually viewed through the lenses of poststructuralist theory of the death of the subject and the theory of de-facement. The paper shifts the focus by accentuating the problem of autobiographical re-facement as a mode of contemporary postmodernist prose that proceeds with multiplying experimental “realistic” techniques, challenging the concept of autobiographical de-facement advocated by Paul De Man. The field of contemporary American fiction, where autobiographical replenishment is the core of its poetics, offers many avenues of exploration. The analysis of autobiographical writings reveals the difference between poststructuralist tenet of impossibility to create autobiography as life-writing and the art of the writers who restored the author as a man and as an artist in their autobiographical texts. John Barth, who was the ardent advocate of the literature of replenishment, created autobiographical texts with a recognizable author’s presence, rendering his personal experience directly. John Barth transgresses from the biographical author to the hero of the text as if questioning Roland Barthes’s belief articulated in his anti-autobiography “Roland Barthes par Roland Barthes” that “in the field of the subject there is no referent”. If Roland Barthes starts with declaring the impossibility to describe himself, John Barth, on the contrary, provocatively implements his project, creating «life-in-letters» as innovative postmodernist autobiographical replenishment.

Keywords: de-facement, anti-autobiography, subject, author, poststructuralism, postmodernism, John Barth, Roland Barthes, Paul de Man.

The recent interest in autobiography reveals the poststructuralist trajectory from the denial of any possibility to render personal experience to the death sentence of this genre. Some scholars go so far as to declare that either all writing is autobiography or that autobiography is fiction. James Olney in his exemplary work traced tendencies in autobiographical writings from St Augustine’s “Confessions” to Beckett’s writing where he found “a momentary conclusion” of this genre [14, p. 172]. To stop at this point now will be, probably, historically incorrect. So I suggest looking further behind the experiment of Beckett. In new century literature maintains openness to other aesthetic alternatives that need further investigation. What we witness is a variety of situations in challenging the image of the self as a self-sufficient cogito, and the search for new possibilities in art.

The paper focuses on the problem of autobiographical re-facement as a mode of contemporary postmodernist prose that proceeds with multiplying experimental “realistic” techniques, challenging the concept of autobiographical de-facement advocated by Paul De Man [8, p. 67–81]. I believe that a close analysis of this phenomenon may specify John Barth’s concept of the “literature of replenishment” [4, p. 193–207] as well as enlarge on the catena of traits suggested by Ihab Hassan who assigns postmodernism at the turn of the century with what he calls “fiduciary” realistic traits [10, p. 211].

The field of contemporary American fiction, where autobiographical replenishment is the core of its poetics, offers many avenues of exploration. I have selected three comprehensively representative figures from different ends of life-writing spectrum (John Barth, Stephen Dixon, Joseph Heller) for demonstrating how literature today by the method of autobiographical re-facement not only re-enacts individual life but also represents a more universal human state.

Realizing all the differences in the autobiographical spaces in the novels of hard-core American postmodernist writers, including Ihab Hassan parabiography "Out of Egypt: Scenes and Arguments of an Autobiography" (1986) [9], my theory of an autobiographical re-facement is derived from their radically innovative texts, that display their consubstantial poetics, rather than from interchange with other critics.

The American writers question the disappearance of the fundamental principles of referentiality, highlighting areas of epistemological tension in the proposed post-structuralist critique of the concept of «the subject's death» [6, p. 269–291].

I venture to start with the analysis of the writings of the patriarch of American postmodernism John Barth who is thought to be one of the most «autobiographical» writers today. Brian McHale, Alfred Hornung assign his novels «Chimera» (1972), «The Letters» (1979) to «autobiographical literature», without analyzing the changed nature of how the writer pushed his experience and his texts to their limit [11, 13]. John Barth's novels display their recognizable idiosyncrasy and through it Barth's recognizable logophilic radiating personality. The author writes about autobiographical impulse in his writing: "how our real lives really are lived, as well as a way of telling our life-stories" [3, c. 20], and seriously declares: "the self is not a fiction", thus formulating a new aesthetic strategy while creating a special type of «life-story», where a hyphen – is not a sign of separation of life and literature but a symbol of their mutual transgression. The self passed over in the process of living and writing and only in writing and in reading it becomes recuperable.

John Barth, who like Stephen Dixon in his novels "I.", "The End of I." and Joseph Heller in "Portrait of an Artist as an Old man", as well as many other postmodernist writers, realizing that the author cannot be omniscient in his knowledge of reality, that Balzac's principle of universality is naïve and false, discovered new techniques to make himself visible.

Barth's novel "Coming Soon!!!" (2001) [1] that exempted from critical interest can be viewed as a polemical argument directed at Roland Barthes's zero degree theory of writing. John Barth transgresses from the biographical author to the hero of the text as if questioning Roland Barthes's belief articulated in his anti-autobiography "Roland Barthes par Roland Barthes" that "in the field of the subject there is no referent" [5, p. 56]. John Barth's book is built as a self-pastiche: the books written by him are detectable here throughout the text, outlining his writing-living progress. The plot centres on a competition between a professor Emeritus who is the writer approaching retirement, and a «novelist aspirant». But both (the aging and the young) have the recognizable personality of the "original" writer John Barth – Professor Emeritus at Johns Hopkins University, the author of "Coming Soon!!!".

In his autobiographical novels Barth virtuously does what Philippe Lejeune considers to be a Caesarian section [12, p. 192–223]. He presents his life as a book – **a book-Barth** – or rather, in view of the complicated post-modern poetics as a "metabook-Barth." Autobiographism here is manifested in never-ending renewal and complication of the correspondence with reality.

However, if Roland Barthes starts with declaring the impossibility to describe himself, John Barth, on the contrary, provocatively implements this project, creating his own “life-in-letters” as innovative postmodernist autobiographical “arrangement”. Defining himself as “an arranger”, he confesses: “till I see, what I say, I can’t tell, *who I am*” [3, p. 324].

It is possible to call all his books that possess strong personal elements a self-life-writing, using this definition as a literary mode – not as the genre. It has a double focus: the life and the writing, that reveals the formation of his personality. Berndt Clavier holds an opinion that his very personal novels are «serious parody of the autobiography» [7, c. 165]. However, J. Barth does not build any burlesque – he just emphasizes the new quality of his text by directing light to the referentiality with the real autobiographical author-hero at its centre. His protagonist, like the author of this book – is about 60 years old, and he is the author of this text, and his Shelley is his hero’s and real author’s wife. The author humorously adds that he does not want her “to be a fiction». His father, sister, brother – that is, his whole life-circle is here and at the top – the real writer’s destiny.

It is noteworthy that J. Barth was the first to start this narrative experiment with the concept of **auto-lettered-fiction**, thus re-facing the author, some decades before Paul de Man’s resonant theory of defacement and prosopopea that became a catalyst in poststructuralist discussion of autobiographical subject.

Autobiographical re-facement becomes even more important for John Barth in his new volume novel “Every Third Thought. A Novel in Five Seasons» (2011) [2]. This personal impulse immediately signals itself in the intertext of the title – a line from «The Tempest» by Shakespeare. Prospero, when he executed his plans on the island, renounces his magic that for him (and for Shakespeare, who, as we know, abandoned stage and died five years later) equals death: «Every third thought shall be my grave».

A variety of personal overtones coming from understanding the interconnectedness between literature and life, the transience of human life and the inevitability of his life-end, permeates his book: «The Death of the Author is not the same as the death of the author». The theory of the author’s death, that worried him, as we know, half a century ago and to which he responded sarcastically, addressing Roland Barthes, now seems to him so insignificant in view of another death – not a theoretical one. But this novel is not about the loss of life and creative powers. The protagonist-writer George, who calls himself «post-mortem» (by homophonic analogy to «post-modern») adds “...still left First and Second Thoughts to get stuff done in” [2, c. 156].

Barth’s novels are **not** about a writer, who writes a “sunset romance” (as in Heller’s novel “Portrait of an Artist as an Old man”), they are the novels about himself, about what it means to write a novel being a mature artist in the third millennium – the same novel, which has already been written by him in his youth. As well as his book “Coming Soon”, this one is not a compendium of memories; neither is it introspection or recreation of his life-work. It is an associative revision of his **life-in-letters** – the principle which he used in the past, calling it “re-orchestration”.

So Barth exposes to deconstruction a standard autobiography in carrying out its main goal – to write a text that is autobiographical in conception about his childhood and adolescence: his twin sister; meeting with his second wife and happiness; about writing books devoted to «my Shelley”... Barth dedicates all his novels to her – his Shelly – his wife and muse. It gives the narrative a remarkable authenticity based on multiple transgressions within the context of his life and writing, illuminating his personality

of a writer and a husband. His books are indissociable from his direct biographical references. The writer bleeds his creative self in his books, establishing from his real but fragmented identity a cohesive re-faced narrative which manifests that his life **does not** become fiction in the act of being written down.

Veracity, sincerity and earnestness are no longer guaranteed by documented rendition of chronology of writer's real life but only by "*coaxial esemplasy*" [3, p. 20]. This all-embracing term was proposed by John Barth to define the phenomenon which according to him accentuates the connection between his story and the life-story of all men.

John Barth replenished the artistic devices that were polished by modernists: autoreflection, autocommentary, nonlinearity, stream of consciousness. Importantly, these inherited traits coexist with the features of the new poetics of autobiographical re-facement. Only such prose, as Barth demonstrates, can be essentially sincere and true to life.

References

1. **Barth J.** Coming Soon!!! A Narrative / J. Barth. – Boston, New York : Houghton Mifflin Company, 2001. – 396 p.
2. **Barth J.** Every Third Thought. A Novel in Five Seasons / J. Barth. – Berkeley : Counterpoint, 2011. – 180 p.
3. **Barth J.** Once upon a Time: A Floating Opera / J. Barth. – Boston, N.Y., Toronto, London : Little, Brown and Company, 1994. – 397 p.
4. **Barth J.** The Friday Book. Essays and Other Non-fiction / J. Barth. – New York : Putnam, 1984. – 283 p.
5. **Barthes R.** Roland Barthes by Roland Barthes / R. Barthes. [Translated by Richard Howard]. – N.Y. : Hill and Wang, 2010. – 208 p.
6. **Berezkina-Lipina V.** American Postmodernist Literature at the Turn of the Millennium: the Death and Return of the Subject. / V. Berezkina-Lipina // Beyond Postmodernism / [Ed. Klaus Stierstorfer]. – Berlin, New York : Walter de Gruyter, 2003. – P. 269–291.
7. **Clavier B.** John Barth and Postmodernism: Spatiality, Travel, Montage / B. Clavier. – N.Y. : Peter Lang, 2007. – 350 p.
8. **De Man P.** The Rhetoric of Romanticism / P. de Man. – N.Y. : Columbia UP, 1984. – 327 p.
9. **Hassan I.** Out of Egypt: Scenes and Arguments of an Autobiography / I. Hassan. – Carbondale and Edwardsville : Southern Illinois UP, 1986. – 115 p.
10. **Hassan I.** Postmodernism: Toward an Aesthetic of Trust / I. Hassan // Beyond Postmodernism / [Ed. Klaus Stierstorfer]. – Berlin, New York : Walter de Gruyter, 2003. – P. 199–213.
11. **Hornung A.** Autobiography / A. Hornung; eds. H. Bertens, D. Fokkema // International Postmodernism: Theory and Practice. – Amsterdam, Philadelphia : J. Benjamins Publishing, 1997. – 581 p.
12. **Lejeune Ph.** The autobiographical contract / Ph. Lejeune ; ed. by T. Todorov // French literary theory today. A Reader. – Cambridge, N.Y. : Cambridge UP, Edition de la Maison des Sciences d'Homme, 1988. – P. 192–223.
13. **McHale B.** Postmodernist Fiction / B. McHale. – London, N.Y. : Taylor & Francis Group, 1987. – 264 p.
14. **Olney J.** Memory and Narrative / J. Olney. – Chicago, London : The University of Chicago Press, 1998. – 427 p.

References

1. Barth, John. Coming Soon!!! A Narrative. NY: Houghton Mifflin Company, 2001. Print.
2. Barth, John. Every Third Thought. A Novel in Five Seasons. Berkeley. Counterpoint, 2011. Print.
3. Barth, John. Once upon a Time: A Floating Opera. Boston, N.Y., Toronto, London: Little, Brown and Company, 1994. Print.
4. Barth, John. The Friday Book. Essays and Other Non-fiction. New York: Putnam, 1984. Print.

5. Barthes, Roland. Roland Barthes by Roland Barthes. Trans. Richard Howard. New York.: Hill and Wang, 2010. Print.
6. Berezkina-Lipina, Victoria. "American Postmodernist Literature at the Turn of the Millennium: the Death and Return of the Subject." Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2003. Print.
7. Clavier, B. John Barth and Postmodernism: Spatiality, Travel, Montage. New York.: Peter Lang, 2007. Print.
8. De Man, Paul. The Rhetoric of Romanticism. N.Y.: Columbia UP, 1984. Print.
9. Hassan, Ihab. Out of Egypt: Scenes and Arguments of an Autobiography. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois UP, 1986. Print.
10. Hassan, Ihab. "Postmodernism: Toward an Aesthetic of Trust." Beyond Postmodernism. Ed. Klaus Stierstorfer. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2003. 199–213. Print.
11. Hornung, Alfred. "Autobiography." International Postmodernism: Theory and Practice. Eds. H. Bertens, D. Fokkema. Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins Publishing, 1997. 221-235. Print.
12. Lejeune, Philippe. "The Autobiographical Contract." French Literary Theory Today. A Reader. Ed. T. Todorov. Cambridge, N.Y.: Cambridge UP, Edition de la Maison des Scieces d l'Homme, 1988. 192-223. Print.
13. McHale, Brian. Postmodernist Fiction. London, New York: Taylor & Francis Group, 1987. Print.
14. Olney, J. Memory and Narrative. Chicago: UP, 1998. Print.

Надійшла до редколегії 02.11.2016

УДК 82.091

Г. В. Липин

Г. В. Липін

G. V. Lipin

*Днепропетровский национальный университет имени Олеса Гончара
Дніпропетровський національний університет імені Олеса Гончара
Oles Honchar Dnipropetrovsk National University*

**ЭМИ ЛОУЭЛЛ: ИМАЖИСТСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЯПОНСКОСТИ
EMI LOUELL: ІМАЖИСТСЬКА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ЯПОНСЬКОСТІ
AMY LOWELL: IMAGIST INTERPRETATION OF JAPANISM**

Продовжено вивчення маловідомого в науці історико-літературного матеріалу – відкриття культури Японії на Заході на початку XX ст. та роль освоєння японської класичної традиції у процесі модернізації англо-американської поезії. Художня інтеріоризація орієнтального контексту культури відбивалася у змінах у внутрішній структурі англо-американської поезії початку XX ст. Розглянуто вплив японської поезії та культури Японії на творчість Емі Лоуелл, яка очолила після Езри Паунда імажистський рух. Не тільки введено новий маловідомий матеріал, але й розроблено методологію порівняльно-історичного аналізу естетико-лінгвістичного контакту далеких феноменів культури Сходу та Заходу. У центрі статті аналіз конгеніальності системи образів у поетичній збірці «Картини швидкоплинного світу» з жанром японського хайку та прояснення витоків такої художньо-естетичної близькості, яка розглядається як естетичний феномен перекладу на «внутрішню мову культури» (Ю. Лотман). Назва збірки – пряме інтертекстуальне посилання на укіє-е (浮世絵, «картина швидкоплинного світу») – напрям у мистецтві Японії періоду Едо, в якому зображувалися природа та міське життя. У збірку увійшли 174 вірша. Перша частина «Лаковані таблички» складається з 54 віршів, у композиції яких – головний принцип хайку – мінімалізм форми, напруженість віддалених асоціацій, осяяння моменту.

Ключові слова: хайку, поетика, імажизм, модернізм, переклад, екзотизація, трансмутація, Емі Лоуелл.

Изучен малоизвестный в науке историко-литературный материал – «открытие» культуры Японии на Западе в начале XX в. и роль освоения японской классической традиции в процессе модернизации системы англо-американской поэзии. Художественная интериоризация иного ориентального контекста приводила к заметным изменениям во внутренней структуре англо-американской поэзии начала XX в. Рассмотрено влияние японской поэзии и культуры Японии на творчество Эми Лоуэлл, возглавившей после ухода Эзры Паунда имажистское движение. Введен новый историко-литературный материал, разработана методология сравнительно-исторического анализа эстетико-лингвистического контакта этих далеких явлений. В центре статьи анализ конгенальности системы образов в поэтическом сборнике Эми Лоуэлл «Картины изменчивого мира» с жанром японского хайку и выяснение художественно-эстетических истоков такой близости, которая рассматривается как эстетический феномен перевода на «внутренний язык культуры» (Ю. Лотман). Название сборника – прямая интеркультурная отсылка к укиё-э (浮世絵, «картины изменчивого мира») – направлению в изобразительном искусстве Японии в период Эдо, в котором преобладали пейзажная миниатюра и сюжеты городской жизни. В

сборник были включены 174 стихотворения. Первая часть «Лакированные таблички» состоит из 54 стихотворений, в композиции которых использован главный принцип хайку – объектный минимализм формы, напряженность отдаленных ассоциаций, озарение момента.

Ключевые слова: хайку, поэтика, имажизм, модернизм, экзотизация, трансмутация. Эми Лоуэлл.

The paper proceeds to focus on the research of almost unknown historical and literary material – the «discovery» of Japanese culture in the West in the early twentieth century and the role of Japanese classical tradition in the process of modernization of Anglo-American poetry. The artistic interiorization of Oriental cultural context involves transformations in the inner structure of Anglo-American poetry at the beginning of the 20-th Century. The analysis centers on the impact of the Japanese culture and Japanese poetry on Amy Lowell's poetry, who after Ezra Pound became the spokesperson of imagism. The paper introduces into the discussion a much understudied literary material, and devises new methodology for the study of aesthetic and linguistic contacts of these phenomena. The emphasis is laid on congeniality of imagery in the poetic collection of Amy Lowell's «Pictures of the Floating World» with the genre of Japanese haiku and on investigation of the origins of its artistic proximity, which is viewed as an aesthetic phenomenon of translation into «internal language of culture» (Lotman). The name of the collection is a direct intercultural reference to ukiyo-e (浮世 絵, “pictures of the floating world”) – a prominent trend in the Japanese visual art during the Edo period with miniature landscapes and scenes of urban life as its main subject. It consists of 174 poems where the first part “The Lacquer Prints” incorporates the main principle of haiku – minimalist form, tension of remote associations of unrelated concrete and precise images, inspiration of the moment.

Keywords: haiku, poetics, imagism, modernism, translation, exoticism, transmutation, Amy Lowell.

В англоязычной культуре конец XIX – начало XX ст. – время напряженных эстетических исканий. Изучение начавшихся в этот период процессов модернизации поэтического языка невозможно без учета процессов освоения культуры Японии и Китая. Для Э. Паунда, Т. Хьюма, Ф. Флинта, Х. Дулиттл, Дж. Флетчера, Л. Хёрна, Б. Чемберлена, Р. Олдингтона, Э. Лоуэлл Восток представлял не только культурологический интерес; в классической поэзии Востока они находили созвучие своим поискам стилистической выразительности, ориентировались на нее в разработке обновленной образности. Один из истоков западноевропейского модернизма связывают с открытием восточной культуры: “Orientalism is a constitutive element of Modernism” [23, p. 5].

Из этой многочисленной группы поэтов-модернизаторов только первые три вошли в историю литературы. Пришло время определить роль и участие каждого в этом процессе. Но если тема «Паунд и Восток» продолжает активно разрабатываться [4; 5; 19; 23], то роль другой ключевой фигуры в этом процессе – Эми Лоуэлл – сводится либо к функциям антрепренёра имажизма, либо рассматривается в гендерном аспекте ее личной жизни [3; 6; 7; 9; 11; 21]. Серьезных историко-литературных исследований ее творчества, ее роли в истории американской модернистской литературы почти нет ни на родине писателя, ни за рубежом.

Осваивая восточную классику, англо-американские поэты утверждали свое новое понимание искусства поэзии. Немногочисленные пионерские исследования середины XX века [8; 9; 19] сфокусировали внимание на культурологическом

аспекте этого феномена. Известный компаративист Э. Минер, не вдаваясь в сопоставительный анализ текстов и ограничиваясь жанрово-тематическим изучением, отметил в модернистском новаторстве западных поэтов XX в. прямое влияние японской поэзии. “The English Imagists remained content to borrow techniques, details, and images from their experience with Japanese art and poetry” [19, p. 180]. Однако сложно согласиться с тем, что это влияние было лишь внешне техническим.

Цель статьи – изучить влияние классической японской поэзии хайку, вызвавшей живой отклик в странах Западной Европы, на становление поэтического стиля Эми Лоуэлл (1874–1925), американского поэта-имажиста, переводчика и критика, недооцененного современниками и потомками. Украинскому читателю поэзию Эми Лоуэлл открыл переводчик И. Кулик в 1928 г. [1].

На формирование поэтических принципов поэта большое влияние оказал не только всеобщий интерес эпохи к культуре Востока, но прежде всего ее творчески одаренный брат Персивал Лоуэлл – ученый, астроном, путешественник, в совершенстве изучивший японский язык, автор многочисленных книг о Японии, среди которых «Душа Дальнего Востока» (1888). По мнению Л. Хёрна – переводчика и культуролога-интерпретатора Японии – этот труд является “a colossal, splendid, godlike book” [16, p. 33]. Еще одним ранним источником ее познания японской поэзии был поэт Ф. Флинт, который хорошо знал французские переводы японского хайку. Нельзя не учитывать и влияние ключевой фигуры эпохи – Эзры Паунда, сформулировавшего важный принцип японской поэтики – *super-pository technique* [19, p. 159]. И хотя творчество Эми Лоуэлл, по мнению Р. Минера, представляло иной путь освоения восточной культуры, путь энергичного экспериментирования со всеми формами японской поэзии, в отличие от Паунда, отстаивающего незыблемость принципа технического совершенства поэтического языка [19, p. 161], – его влияние на ее творчество было не менее значительным.

Серьезная увлеченность Эми Лоуэлл Востоком проявилась в переводах китайской и японской классики, которые она выполняла, неоднократно перерабатывая, по подстрочникам, сделанным специалистом по Востоку – ее другом Флоренс Эскю (Florence Ayscough) и носителем языка (“native informant” Nung Chu). Профессиональный, а не по-любительски вольный подход к художественному переводу, по мнению специалистов [12; 13], заметно отличает ее переводы даже от паундовских, выполненных по подстрочникам Феноллозы. Для Паунда важно было передать “a live tradition in the air”, что не могло не приводить к значительным трансформациям поэтики оригинала (“misreading or mishandling textual samples” [13, p. 92]). Для Эми Лоуэлл – главной целью перевода была аутентичность, верность восточной поэтической идиоме – отсюда такое количество составленных глоссариев, черновиков, комментариев. В предисловии к “*Fir-Flower Tablets: Poems from the Chinese*” (1921) она формулирует свою концепцию перевода по подстрочникам так: “My duty in Mrs. Ayscough’s and my joint collaboration has been to turn her literal translations into poems as near to the spirit of the originals as it was my power to do...” [2, p. 1]. По свидетельству Флоренс Эскю, Япония, которую Эми Лоуэлл познала раньше других поэтов-современников, была частью ее знаний о мире, неотъемлемым источником поэтического [12, p. 20]. Став во главе имажистского движения после идеологических и эстетических разногласий с Паундом (за что это движение он иронически переназвал «*Amygism*», а ее – “a

hippopoetess”) и издал три антологии имажистской поэзии, Эми Лоуэлл получила признание как “imagist entrepreneur” [6, p. xii]. Однако ее роль в этом движении нельзя сводить лишь к популяризации японской культуры. В ее первое собрание стихов «Купол разноцветного стекла» (“A Dome of Many-Coloured Glass”, 1912) вошло два «интеризобразительных» хайку: «Японское искусство резьбы по дереву» и «Цветные гравюры Сокея» (“Coloured Print by Shokei”). Знакомство с коллекциями японского искусства отразилось в ее стихах вначале тематически, позднее – эстетически, жанрово-стилистически.

Видный исследователь-компаративист Р. Минер в исследовании «Японская традиция в британской и американской литературе» (1958) называет ее ранние японские стихи обычными «имитациями» [19, p. 165]. Действительно, это был эмоционально-поэтический отклик и на картины Уистлера и на японские пейзажные гравюры, которые окружали ее с детства. Таким было ее стихотворение «Free Fantasia on Japanese Themes»: I would sit in a covered boat, /Rocking slowly to the narrow waves of a river, / While above us, an arc of moving lanterns, / Curved a bridge, /And beyond the bridge, /A hiss of gold /Blooming out of blackness. / Rockets exploded. / And died in a soft dripping of colored stars. [18, p. 105–109]. Но уже здесь заметно стремление не к стилизации, а к более глубокой внутренней близости.

Ее поздние японские стихи Р. Минер называет “emulations”, тонко отмечая принципиальное отличие от имитаций в степени сближения с поэтикой оригинала, ее стремлении «быть равной» с образцом, сродниться с ним. Однако детально это качество ее поэтического освоения Японии исследователь не анализирует. Центральное место в ее творчестве занимает сборник японских стихов “Pictures of the Floating World” (1919) / «Картины изменчивого мира», – переводы и импровизации жанра хайку. Здесь Лоуэлл намеренно уходит от силлабического японского стиха, акцентируя главный поэтический стержень – краткость и недосказанность, о которых она пишет в предисловии: “I have made no attempt to observe the syllabic rules... I have endeavoured only to keep the brevity and suggestion of the hokku, and to preserve it within its natural sphere” [18, p. viii].

Такие нарушения стиховой формы вызывали резкую критику у ее современников. Незамеченным оставалось главное новаторство Эми Лоуэлл. «Unrhymed cadence», верлибр, создавал острое и точное ощущение «иной» поэтики, не ассимилированной системой языка перевода. Это поэтическое открытие Лоуэлл было высоко оценено известным поэтом-модернистом Арчибальдом Маклишем. В статье «Эми Лоуэлл и искусство поэзии» (1926) он восторженно писал: What you have here is not a drama, nor a story, but a ballet in words... [8, p. 213].

Многие ее стихотворения: “One of the “Hundred Views of Fuji” by Hokusai”, “Twenty-four Hokku on a Modern Theme”, “Free Fantasia on Japanese Themes”, “Pilgrims Ascending Fuji-yama – тонко выполненный экфрасис, словесно-живописные картины укие-э. Здесь поэт не идет за японским текстом, а схватывает доминантные черты японской поэтической классики. Это не экзотизация, не имитация, не ориенталистская описательность, а особая форма *трансмутации* как совмещение и превращение одной формы искусства в другую при сохранении его главного уникального свойства – утонченной японскости, как в ее хайку: “One of the “Hundred Views of Fuji” by Hokusai”: “...being thirsty, / I filled a cup with water, / And, behold! Fuji-yama lay upon the water / Like a dropped leaf!” [18, p. 11–12]. Композиционно структура жанра хайку сохранена, но более узнаваема – не

по внешнему, а по внутреннему смыслу – картина Хокусая. Об этом свойстве своих стихов Лоуэлл пишет в предисловии, определяя это как «прорыв» – “inception”: “[poems] owe their inception to the vivid, realistic colour prints of the Japanese masters” [18, p.viii]. Однако кроме таких художественных трансмутаций, близких к феномену, который Р. Якобсон называет «интерсемиотическим переводом», Лоуэлл создавала англофонные «аутентичные» японские хайку, которые можно назвать переводом или, по терминологии Стивена Гринблатта – теоретика нового историзма, – «мимесисом освоения» (“appropriative mimesis” [10, p. 99]). Ярчайшим примером такого освоения является ее хайку «Осеннее марево» (*Autumn Haze*): *«Is it a dragon fly or maple leaf/That settles softly down upon the water?»* [18, p. 16]. Определение «мимесис освоения» представляется более подходящим, так как назвать это вольным переводом (“in a quasi-Oriental idiom” [18, p.vii]) известного хайку древнеяпонского поэта Моритакэ (Moritake (1472–1549)): 落花枝に帰ると見れば胡蝶かな。 , сложно. С разной степенью художественной адекватности это хайку Моритакэ переводили Ногучи, Хёрн, Паунд, Чемберлен. В переводе Э. Паунда: “The fallen blossom flies back to its branch: A butterfly” [20, p. 86], – соблюдена главная особенность поэтики хайку – суперпозиция. Но иначе это в стихотворении Лоуэлл. И хотя формальный принцип суперпозиции сохранен, но есть основания говорить о процессе поэтической интериоризации японского хайку как о переживании иного культурного контекста, которое приводит к изменению и во внутренней структуре поэтического языка Лоуэлл. Название хайку – «Осеннее марево» – это не только композиционно отмеченная центральная часть стихотворения с «сезонным словом», но и интеризобразительный образ, экфрасис. На японских пейзажных миниатюрах, которыми была окружена ее жизнь, деревья и цветы словно проглядывают сквозь осеннюю паутину. Этот образ и есть тот “cutting word” (kireji), за отсутствие которого, необоснованно, на наш взгляд, критикует это хайку Дональд Кин – известный переводчик и историк японской литературы [14, p. 41]. Именно в этом «автологичном» хайку схвачен миг восприятия объектности, в нем нет заявленного прямо переносного смысла. Вильям Леонард Шварц считал, что ее хайку, особенно в сборнике «Картины изменчивого мира», схватывают значительно большее – ритмы японский живописи (“the rhythms in Japanese visual art”) [22, p. 46]. Так хайку «Пруд»: *«Cold, wet leaves / Floating on moss-coloured water,/And the croaking of frogs --/ Cracked bell-notes in the twilight»* [18, p. 9] – это поэтическая интерпретация классики Басе, которое было хорошо известно ей в эквилинарных переводах и в многочисленных трактовках современников (Хёрна, Ногучи, Чемберлена, Паунда). Полемический отказ от прямолинейного следования за семантикой иероглифов проступает в транспонировании центрального образа хайку для передачи души пейзажа. Эми Лоуэлл инкорпорировала в свою поэзию не только жанр хайку (хокку), но и другие жанры японской поэзии: танка, вака, значительно обогатив современную англо-американскую поэзию.

Этот период в освоении огромного пласта японской и шире – дальневосточной культуры – в истории англоязычной поэзии представляется неисчерпаемой историко-литературной, переводоведческой, культурологической проблемой, уточняющей историко-литературную концепцию истоков западно-европейского модернизма. Роль «ориентальной» поэзии Эми Лоуэлл в этом процессе трудно переоценить.

Бібліографические ссылки

1. Кулик І. Антологія американської поезії / І. Кулик. – Х., 1928.
2. Ayscough Florence. *Fir-Flower Tablets: Poems from the Chinese*. Trans. by Amy Lowell / Florence Ayscough. – Boston : Houghton Mifflin, 1921. – 229 p.
3. Benvenuto Richard. Amy Lowell / Richard Benvenuto. – Boston : Twayne Publishers, 1985. – 176 p.
4. Beongcheon Yu. *The Great Circle: American Writers and the Orient* / Yu. Beongcheon. – Detroit : Wayne State University Press, 1983. – 266 p.
5. Bradbury Steven. *Through the Open Door : American Translations of Chinese Poetry and the Translations of Empire* / Steven Bradbury [Ph. D. Diss.]. – University of Hawai'i, 1997. – 129 p.
6. Bradshaw Melissa and Adrienne Munich [Eds] / Amy Lowell, *American Modern*. – New Brunswick : Rutgers UP, 2002. – 180 p.
7. Damon Foster S. Amy Lowell : A Chronicle / S. Foster Damon. – Boston : Houghton, 1935. – 773 p.
8. Glenn Hughes. *Imagism & the Imagists : A Study in Modern Poetry* / Hughes Glenn. – New York : Biblo and Tannen, 1972. – 290 p.
9. Gould Jean. Amy: The World of Amy Lowell and the Imagist Movement / Jean Gould. – New York : Dodd, 1975. – 372 p.
10. Greenblatt Stephen J. *Marvelous Possessions: The Wonder of the New World* / Stephen J. Greenblatt. – Chicago : University of Chicago Press, 1991. – 216 p.
11. Gregory Horace. Amy Lowell : Portrait of the Poet in Her Time / Horace Gregory. – New York : Thomas Nelson & Sons, 1958. – 213 p.
12. Harley Farnsworth MacNair. Florence Ayscough & Amy Lowell: Correspondence of a Friendship / Harley Farnsworth MacNair. – Chicago : University of Chicago Press, 1945. – 294 p.
13. Huang Yunte. *Transpacific Displacement: Ethnography, Translation, and Intertextual Travel in Twentieth-Century American Literature* / Yunte Huang. – Berkeley : University of California Press, 2002. – 209 p.
14. Keene Donald. *Japanese Literature. An Introduction for Western Readers* / Donald Keene. 1955. – 118 p.
15. Kenner Hugh. *A Homemade World: The American Modernist Writers* / Hugh Kenner. – New York : Knopf, 1975. – 256 p.
16. Leonard Louise. *Percival Lowell: An Afterglow* / Louise Leonard. – Boston : RG Badger. 1921. – 212 p.
17. Lowell Amy. *Complete Poetical Works of Amy Lowell* / Amy Lowell. – Boston : Houghton Mifflin, 1955. – 607 p.
18. Lowell Amy. *Pictures of the Floating World* / Amy Lowell. – Michigan : University of Michigan Library, 2005. – 257 p.
19. Miner Earl. *The Japanese Tradition in British and American Literature* / Earl Miner. – Princeton : Princeton University Press, 1966. – 312 p.
20. Pound Ezra. *Vorticism* / Ezra Pound // Gaudie-Brzeska : A Memoir. – New York : New Directions, 1970. – 147 p.
21. Ruibley Glenn Richard. *The Thorn of a Rose: Amy Lowell Reconsidered* / Glenn Richard Ruibley. – Hamden, CT : Archon Books, 1975. – 191 p.
22. Schwartz William Leonard. *A Study of Amy Lowell's Far Eastern Verse* / William Leonard Schwartz // *Modern Language Notes*. – Vol. 43. – 1928. – P. 145–152.
23. Zhaoming Qian. *Orientalism and Modernism: The Legacy of China in Pound and Williams, 1913–1923* / Qian Zhaoming. – Durham : Duke University Press, 1995. – 240 p.

Бібліографические ссылки

1. Кулик, Ів. *Антологія американської поезії*. Харків, 1928. Друк.
2. Ayscough, Florence. *Fir-Flower Tablets: Poems from the Chinese*. Trans. by Amy Lowell. Boston: Houghton Mifflin, 1921. Print.
3. Benvenuto, Richard. *Amy Lowell*. Boston: Twayne Publishers, 1985. Print.
4. Beongcheon, Yu. *The Great Circle: American Writers and the Orient*. Detroit: Wayne State University Press, 1983. Print.
5. Bradbury, Steven. *Through the Open Door: American Translations of Chinese Poetry and the Translations of Empire*. Ph.D. dissertation. University of Hawai'i, 1997. Print.

6. Amy Lowell, *American Modern*. Eds. Bradshaw, Melissa and Adrienne Munich. New Brunswick: Rutgers UP, 2002. Print.
7. Damon, Foster S. *Amy Lowell: A Chronicle*. Boston: Houghton, 1935. Print.
8. Glenn, Hughes. *Imagism & the Imagists: A Study in Modern Poetry*. New York: Biblio and Tannen, 1972. Print.
9. Gould, Jean. *Amy: The World of Amy Lowell and the Imagist Movement*. New York: Dodd, 1975. Print.
10. Greenblatt, Stephen J. *Marvelous Possessions: The Wonder of the New World*. Chicago: University of Chicago Press, 1991. Print.
11. Gregory, Horace. *Amy Lowell: Portrait of the Poet in Her Time*. New York: Thomas Nelson & Sons, 1958. Print.
12. Harley, Farnsworth MacNair. *Florence Ayscough & Amy Lowell: Correspondence of a Friendship*. Chicago: University of Chicago Press, 1945. Print.
13. Huang, Yunte. *Transpacific Displacement: Ethnography, Translation, and Intertextual Travel in Twentieth-Century American Literature*. University of California Press, 2002. Print.
14. Keene, Donald. *Japanese Literature. An Introduction for Western Readers*. Donald Keene. 1955. Print.
15. Kenner, Hugh. *A Homemade World: The American Modernist Writers*. New York: Knopf, 1975. Print.
16. Leonard, Louise. *Percival Lowell: An Afterglow*. Boston: RG Badger, 1921. Print.
17. Lowell, Amy. *Complete Poetical Works of Amy Lowell*. Boston: Houghton Mifflin, 1955. Print.
18. Lowell, Amy. *Pictures of the Floating World*. Michigan: University of Michigan Library. 2005. Print.
19. Miner, Earl. *The Japanese Tradition in British and American Literature*. Princeton: Princeton University Press, 1966. Print.
20. Pound, Ezra. "Vorticism." *Gaudie-Brzeska: A Memoir*. New York: New Directions, 1970. Print.
21. Ruihley, Glenn Richard. *The Thorn of a Rose: Amy Lowell Reconsidered*. Hamden, CT: Archon Books, 1975. Print.
22. Schwartz, William Leonard. "A Study of Amy Lowell's Far Eastern Verse" *Modern Language Notes* 43 (1928): 145–152. Print.
23. Zhaoming, Qian. *Orientalism and Modernism: The Legacy of China in Pound and Williams, 1913–1923*. Durham: Duke University Press, 1995. Print.

Надійшла до редколегії 05.11.2016

Н. М. Семешко

Н. М. Семешко

N. M. Semeshko

*Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара
Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара
Oles Honchar Dnipropetrovsk National University*

**СТИЛІСТИКА ОБРАЗІВ ПЕРСОНАЖІВ ПОВІСТІ
Т. КАПОТЕ «ЛУГОВА АРФА»
СТИЛИСТИКА ОБРАЗОВ ПЕРСОНАЖЕЙ ПОВЕСТИ
Т. КАПОТЕ «ЛУГОВАЯ АРФА»
STYLISTICS OF PERSONAGES CHARACTERS
IN T. CAPOTE'S TALE "THE GRASS HARP"**

Завданням науковця, який прагне глибоко поринути в особливості художнього тексту, є аналіз та його подальша інтерпретація. Аналіз твору є дослідницьким прочитанням художнього тексту, яке протистоїть, з одного боку, інтуїтивному «відчуженню» та ілюстративному цитуванню, а з іншого – описовому обчисленню лінгвостилістичних засобів. Інтерпретація, у свою чергу, дозволяє віднайти максимум закладених у авторський текст думок та почуттів художника та реконструювати найважливіше шляхом поєднання результатів аналізу та інтерпретації.

Автор повісті Т. Капоте «Лугова арфа» належить до покоління американських письменників повоєнної доби, для яких пошуки власного внутрішнього «я» були в фокусі творчості. Він сам зізнавався у схильності до імпровізації, до художніх ефектів. Фантазії і реальність переплетені в його творах дуже тісно. Критики дорікали йому за байдужість до соціальних колізій, однак він зберіг вірність власному ліричному дару, поєднаному з надзвичайно гострим зором «репортера».

Т. Капоте є одним із засновників жанру non-fiction і починає освоювати його вже в повісті «Лугова арфа». Персонажі цієї повісті існують ніби поза часом, намагаються подолати власні фобії та прилаштуватися до життя, якому байдуже до їх схильності до мріяння та романтичності. Повість сповнена дрібними деталями і подіями, які, однак, є важливими для створення загальної стилістичної канви твору. Героями повісті є не лише люди, але й природні картини – вони поєднані спільним життям. Люди в повісті наділені здібністю відчувати навіть і те, що неможливо побачити неозброєним оком.

Лінгвостилістичний аналіз повісті підтвердив, що в ній немає складних стосунків або героїв. Оповідач ніби тихо йде за кожною особистістю, пильно вдивляючись у рухи, прислуховуючись до голосу, розмірковуючи над думками, і потім відтворює все це за допомогою різноманітних стилістичних засобів. Т. Капоте майстерно володіє як окремим словом і звуком, так і більш складним арсеналом: епітетами, художніми порівняннями, метафорами, алітерацією, ониматопеєю тощо. Стилiстичні засоби слугують для створення романтичного, психологічного, ландшафтного і культурного фону твору та сприяють найбільш повному втіленню замислу автора про спільність доброї і чуттєвої людини та природи.

Ключові слова: аналіз, інтерпретація, повість, non-fiction, ліризм, фантазії, реальність, романтичність, стилістична канва.

Задачей исследователя, который хочет глубоко проникнуть в особенности художественного текста, является анализ и его дальнейшая интерпретация. Анализ произведения является исследовательским прочтением художественного текста, которое противостоит, с одной стороны, интуитивному «ощущению» и иллюстративному цитированию, а с другой – описательному перечислению лингвостилистических средств.

Интерпретация, в свою очередь, позволяет расшифровать максимум заложенных в авторский текст идей и чувств художника и реконструировать самое важное путем объединения результатов анализа и интерпретации.

Автор повести «Луговая арфа» Т. Капоте принадлежит к послевоенному поколению американских писателей, для которых поиски собственного внутреннего «я» были в фокусе творчества. Он сам сознавался в склонности к импровизации, к художественным эффектам. Фантазии и реальность переплетены в его произведениях очень тесно. Критики обвиняли его в безразличии к социальным коллизиям, однако он сохранил верность собственному лирическому дару, который соединяется с чрезвычайно острым взглядом «репортера».

Т. Капоте является одним из основателей жанра non-fiction и начинает осваивать его уже в повести «Луговая арфа». Персонажи этой повести существуют как будто вне времени, стараются преодолеть собственные фобии и приспособиться к жизни, которой безразлична их склонность к мечтательности и романтичности. Повесть наполнена мелкими деталями и событиями, которые, однако, являются важными для создания общей стилистической канвы произведения. Героями повести являются не только люди, а и картины природы – они объединяют общей жизнью. Люди в повести наделены способностью ощущать даже то, что невозможно увидеть невооруженным глазом.

Лингвостилистический анализ повести подтвердил, что в ней нет сложных отношений или героев. Повествователь как будто тихо идет за каждым персонажем, внимательно вглядываясь в движения, прислушиваясь к голосу, размышляя над раздумьями, а потом воплощает все это с помощью разнообразных стилистических средств. Т. Капоте мастерски владеет как отдельным словом и звуком, так и более сложным арсеналом: эпитетами, художественными сравнениями, метафорами, аллитерацией, ономатопеей и т.п. Стилистические средства служат созданию романтического, психологического, ландшафтного и культурного фона повести и способствуют более полному воплощению замысла автора об общности доброго, чуткого человека и природы.

Ключевые слова: анализ, интерпретация, повесть, non-fiction, лиризм, фантазии, реальность, романтичность, стилистическая канва.

The task of any researcher who is eager to penetrate into home peculiarities of a literary text is its analysis and its further interpretation. The analysis of any work is the exploring reading when is opposite to intuitive “filing” and illustrative citation on the one hand and on the other hand – to descriptive calculation of linguastylistic means.

Interpretation in its turn allures to decipher the authors messages and feelings and reconstruct the most important things by means of unification of the results of the analysis and interpretation.

T. Capote – the author of the tale “The Grass Harp” – belongs to the postwar generation of American writers for whom the search of their own inner “I” were in the focus of their creative work. He himself realized his inclination to improvisation and artistic effects. Fantasy and reality are interlaced in his works. Literary critics accused him of being indifferent to social collisions but he kept faithfulness to his lyrical gift which is writhed with an extremely sharp look of “a reporter”.

T. Capote is one of the founders of non-fiction genre. He mastered it in his tale “The Grass Harp”. His personages don’t watch the time, they try to overcome their own phobia

and get accustomed to life, which is indifferent to their inclination to day – dreaming and romantic quality. The tale is full of minute details and events but which are very important for the total stylistic canvas. The personages of the tale are not only people but landscape paintings as well – they are united by common life. The people there are able to put what can't be seen by a naked eye.

Linguostylistic analysis of the tale proved that there are no complex relations or characters there. The main technique of T. Capote is unhurried and leisurely observations. He follows his personages watching the movements attentively, listening to the voice, meditating and then incarnates everything with the help of various stylistic means. He is the master of a separate word and found and of a very complicated arsenal of epithets, similes, metaphors, alliteration, onomatopoeia, etc. Stylistic devices help to create romantic, psychological, landscape and cultural background of the tale and serve as the basis for the incarnation of the author's idea about the unity of a kind and sensitive man and nature.

Keywords: analysis, interpretation, tale, non-fiction, lyricism, fantasy, reality, romantic quality, stylistic canvas.

Багато літературознавців визнають, що після закінчення Другої світової війни в літературі Сполучених Штатів Америки з'явилися нові риси, стали знаковими такі явища, як поети-бітники, прозаїки «чорного гумору». Водночас продовжували жити традиції натуралізму і набрав силу аналітизм на засадах реалістичної прози. Однією з основних тем у той час стає самотність людини і її намагання знайти власне місце у житті.

Для нового покоління письменників, серед яких був і Т. Капоне, визначальною стає творчість Е. Гемінгвея. «Суб'єктивність і нечіткість у визначенні моральної позиції – головна особливість естетичних ідеалів цієї школи. Вони не тяжіють до створення великих епічних картин: художня свідомість стає дрібною під впливом множинних субкультур. Однак моральні пошуки, паломництво до правди, до власного внутрішнього «я» завжди були у фокусі творчості письменників повоєнної доби», – підкреслює Я. Засурський [1, с. 86]. У творах Т. Капоне, які були створені наприкінці 40-х років, переважною нотою залишається страх перед життям. Фантазії і реальність тут переплетені дуже тісно, їх навіть неможливо розділити, а життя постає як фантазмагорія, подій майже не трапляється, контури картин і діючих осіб розмиті. Саме за це письменник вислуховував численні зауваження тенденційних критиків, які дорікали йому за байдужість до соціальних проблем. Однак Т. Капоне зберігав вірність власному ліричному дару, поєднаному з надзвичайно гострим зором «репортера» і пристрасстю до гротеску.

На думку дослідників, до найбільш значущих творів Трумена Капоне належать такі: «Other voices, Other Rooms» («Інші голоси, інші кімнати», 1948), «F Tree of Night» («Древо ночі», 1949), «The Grass Harp» («Лугова арфа», 1951), «Breakfast at Tiffany's» («Сніданок у Тіффані», 1958), «In Cold Blood» («Цілковито холоднокрівно», 1965), а також збірки нарисів, есе, замальовок.

Не можна стверджувати, що критика обійшла Трумена Капоне увагою, тим не менш серед робіт, присвячених його творам, переважають невеликі за обсягом статті і рецензії.

На радянських та пострадянських теренах творчість Т. Капоне не привертала значної уваги. Найбільш помітною є стаття О. М. Зверева «Одинокие мечтатели Трумена Капоне» [2], в якій науковець також визначає південно-американські традиції у творах Т. Капоне. До цієї думки долучається і Л. Н. Семенова, яка виявляє у творчості такі «південні» риси, як відчуття ірраціонального жаху перед

зовнішнім світом, розгорнута гама хвилювань, увага до таємних сторін людської свідомості [4, с. 201]. Основним спостереженням, яке роблять обидва російських дослідники, є твердження про непереборність мрії, що робить героїв такими несхожими на інших. Відчутних рис цій тезі надає міркування Ю. Я. Лідського, який робить наголос на соціальному аспекті у творах Т. Капоте і вважає, що: «Капоте перш за все прагнув розвинути у художній формі тему самотності, непристосованості до буття і трагічної ізоляції сучасних людей» [3, с. 256].

Обговорюють дослідники і засоби, якими користується письменник. У цілому, вивченню стильових рис художньої техніки Трумена Капоте в історії світової лінгвістики і літературознавства не приділено достатньої уваги, що стає поштовхом до дослідницьких пошуків.

Вже з перших рядків повісті Т. Капоте «Лугова арфа» виникають умови для тлумачення символіки «лугової арфи» (індіанської трави) і створюються вони, насамперед, завдяки персонажу на ім'я Доллі. Цілісний образ цієї жінки окреслюється поступово, однак вже спочатку складається враження про її надзвичайні індивідуальні риси, які привертають увагу головного героя: «... *and of course it was Dolly who told me, no one else would have known to call it that, a grass harp*» [5].

Виявляється, що Доллі – тітка Колліна, яка мешкає разом із сестрою, владною і заможною Вереною, – є людиною, обдарованою неабияким художнім даром і асоціативною уявою, адже вона вміє відчувати «поезію» звичайних речей та давати їм нові, красиві імена й тлумачення, як трапляється у випадку із індіанською травою. Підтвердженням цього є дуже переконливий опис очей Доллі:

«*She had the eyes of a gifted person, kindled, transparent eyes, luminously green as mint jelly: gazing at me through the attic twilight they admitted, timidly, that I meant her no harm*» [5].

Добираючи контекстуально-синонімічний ряд, що характеризує погляд героїні («*kindled*», «*transparent*», «*luminously green*», «*mint*»), автор ніби підказує, що в душі цієї, ззовні боязкої і нерішучої людини, ховається жвавість, яка випромінює крізь яскравий, уважний та розумний погляд. Ось якою її бачить хлопчик під час їх першої зустрічі:

«*She skittered at the sound of my footsteps or, there was no avoiding me, folded like the petals of shy-lady fern. She was one of those people who can disguise themselves as an object in the room, a shadow in the corner, whose presence is a delicate happening. She wore the quietest shoes, plain virginal dresses with hems that touched her ankles. Though older than her sister, she seemed someone who, like myself, Verena had adopted. Pulled and guided by the gravity of Verena's planet, we rotated separately in the outer spaces of the house*» [5].

Доволі швидко стає зрозумілим, що Доллі дійсно тиха і замкнена людина, навіть інфантильна і «ніби всиновлена власною сестрою». Її образ зітканий із рис сором'язливості («*a shadow in the corner*»), покірності («*plain virginal*», «*Dolly's soft face hollowed*») та небажання бути помітною («*an object in the room*»). У постаті Доллі навіть проступають натяки та тендітну рослинку («*delicate*», «*the petals of shy-lady fern*»), а коли вона щось вимовляє, її слова летять, ніби маленькі комашки: «*The answer, a little white in coming as fragile as the flight of a moth*»; «*I know a place*» [5]. Її обличчя світле і нагадує сніжинку, яка ніколи не тоне («*The snowflake of Dooly's face held its shape*»). Її голос лунає крихким дзвіночком («*crincling*», «*frail*»). Відчутності образу Доллі, окрім вищезазначених епітетів,

метафор, порівнянь та ономапої, де джерелом образності слугує природа, додає і добір дієслів, якими автор описує характер рухів Доллі: *skitted* («легко сковзнула»), *folded* («звернулась ніби гілочка папороті»); *pulled* («притягнута») і *guided* («керована»), *rotated* («така, що обертається навколо» іншої, більш харизматичної людини).

Надзвичайна обдарованість Доллі, її загадкова «потойбічність», пояснюються автором як такі, що йдуть від самої природи, органічною частиною якої є ця тендітна метикувата героїня:

«About all natural things Dolly was sophisticated; she had the subterranean intelligence of a bee that knows where to find the sweetest flower: she could tell you of a storm a day in advance, predict the fruit of the fig tree, lead you to mushrooms and wild honey, a hidden nest of guinea hen eggs. She looked around her, and felt what she saw» [5].

Отже Т. Капоте стверджує, що його героїня водночас і реальна, і фантастична, її якості нагадують інстинкти тварин, а її зовнішність – рослину. Вона мешкає водночас і в оточенні людей, і серед фауни та флори, а саме – бджіл та квітів, фруктів та грибів. Детальність опису допомагає виокремити контрастність образу героїні.

Паралельно з образом Доллі окреслюється образ її сестри Верени – впливової «планети», навколо якої, можливо і не за власним бажанням, «обертаються» близькі. На контрасті автору набагато легше акцентувати окремі властивості кожного персонажу:

«Though on diplomatic, political terms with many people, Verena had no close friends at all/ Men were afraid of her, and she herself seemed to be afraid of women» [5].

Найважливішим у характері Верени, що підкреслено емпатичною синтаксичною конструкцією, з якої автор починає речення, є дипломатичність та вміння дотримуватися рамок політичної коректності у стосунках з оточенням. Проте така позитивна риса аж ніяк не сприяє налагодженню теплих дружніх стосунків між Вереною та чоловіками і навіть жінками.

Як відомо, предмети інтер'єра завжди надають образам людей додаткових рис. Не уникає цього прийому і Т. Капоте, пропонуючи детальний опис кімнат кожної із сестер окремо.

«Dolly's room, unlike the rest of the house, which bulged with fat dour furniture, contained only a bed, a bureau, a chair: a nun might have lived there, except for one fact: the walls, everything was painted an outlandish pink, even the floor was this color» [5].

Негативне порівняння («unlike the rest of the house») створює відчутний контраст між атмосферою аскетизму, яка панує у кімнаті Доллі, та ваговитістю й масивністю умеблювання («fat dour furniture») інших помешкань великого дому. Автор стисло перелічує три звичайні предмети меблів в її спальні: «a bed, a bureau, a chair» і пропонує асоціативну аналогію: «a nun might have lived there», завдяки якій стає одразу зрозумілим, наскільки Доллі були невласливі тривіальні міщанські уподобання, проте властиві художні: «...everything was painted an outlandish pink, even the floor was this color» (усе було пофарбовано у позаземний рожевий колір, навіть підлога). Вагомого акценту цій характеристиці надає вибір деталі, до якої вдається Т. Капоте, а саме – прикметника «outlandish», який налаштовує на сприйняття людини, що обрала дивний колір для інтер'єра власної кімнати як такої, що живе у по-дитячому наївному світі власних мрій, не допускаючи до нього чужі і ворожі настрої. Інакше виглядає кімната Верени:

«Verena's room, connecting with Dolly's by a passage, was rigged up like an office. There was a rolltop desk, a library of ledgers, filing cabinets. After supper, wearing a green eyeshade, she would sit at her desk totaling figures and turning the pages of her ledgers until even the street-lamps had gone out» [5].

Опис кімнати починається з художнього порівняння, у даному випадку на основі «*like*»: «кімната...була прилаштована із підручних засобів на кшталт офісу». Як і в кімнаті Доллі, у її сестри присутні три головні, проте характерні лише для Верени, предмети інтер'єра: письмовий стіл з кришкою, книгарня grosбухів, картотечна шафа. Не важко помітити, що сестри мають спільну рису: обидві не схильні до розкішного внутрішнього вбрання кімнат і намагаються створити максимальну зручність власного помешкання. Проте якщо Доллі з роками не втратила дитячої безпосередності душі, то Верена цілком доросла, серйозна і стримана людина, яка до пізньої ночі займається справами і не має часу для марних мрій.

Галерею образів головних героїв повісті «Лугова арфа» доповнює колоритний портрет подруги Доллі – Кетрін Крік:

«She lived in the back yard in a tin-roofed silvery little house set among sunflowers and trellises of butterbean vine. She claimed to be an Indian, which made most people wink, for she was dark as the angels of Africa. But for all I know it may have been true: certainly she dressed like an Indian. That is, she had a string of turquoise beads, and wore enough rouge to put out your eyes; it shone on her cheeks like votive taillights. Most of her teeth were gone; she kept her jaws jacked up with cotton wadding...» [5].

Її постать ніби зіткана із чудернацьких рис. Стилізуючи образ Кетрін, автор не скаржує на художні порівняння та яскраві характерні прикметники: вона мешкає у «*маленькій сріблястій*» домівці під «*біло-бляшаним дахом*», який ховається серед сішок для лози лимської квасолі; носить «*намисто із бірюзи*» і «*одягнена, як індіанка*»; вона темношкіра «*ніби усі янголи Африки*», проте «*її щоки, на яких достатньо фарби, <...> сяють, як сповнені життя буферні ліхтарі*», а ще вона «*майже беззуба*». Як бачимо, калейдоскоп деталей і рис портрета Кетрін знов підкреслює неординарність Доллі, яка є її найкращою подругою, і контраст останньої із стриманістю та поміркованістю Верени.

Спільність двох чудачок, Доллі та Кетрін, автор метафорично вимальовує у декораціях їх затишної комори:

«It looked more like a cozy parlor than a kitchen; there was a hook rug on the floor, rocking chairs; ranged along the walls were pictures of kittens, an enthusiasm of Dolly's; there was a geranium plant that bloomed, then bloomed again all year round, and Catherine's goldfish, in a bowl on the oilcloth-covered table, fanned their tails through the portals of the coral castle» [5].

Це нібито кухня: в'язаний кріючком килимок на підлозі, крісла-гойдалки і малюнки із зображенням кошенят на стінах. Та крізь погляд хлопчика (Колліна) це помешкання перетворюється на кімнату добрих фей з характерними прикметами: герань, що ніколи не в'яне, дивні золоті рибки з віяловими хвостами, казковий кораловий замок і таємнича суміш, яку готує добра чаклунка – Доллі: «*She did the mixing of the medicine alone while Catherine and I stood watching like apprentices to a witch*» [5].

Немов із цього самого казкового світу приходять тіні героїв: «*He lighted a stub of candle, and our sudden shadows stooped over us like four eave-droppers*» [5] та з'являються інші персонажі повісті – Мод Ріордан і суддя Кул. Мод – тендітна юна дівчинка, схожа на ельфа (*snub-nosed and elfin-eared*).

«*Maude was generous; she did not have to be begged. The wine-colored violin, coddled under her chin, trilled as she tuned it; a brazen butterfly, lighting on the bow, was spiraled away as the bow sweet across the string singing a music that seemed a blizzard of butterflies flying, a sky-rocket of spring sweet to hear in the gnarled fall woods. It slowed, saddened, her silver hair drooped across the violin» [5].*

Під час виконання серенади для скрипки, що була написана її батьком на честь народження доньки, Мод, її інструмент, музика, яка народжується, і усе природне оточення метафорично зливаються в одне невагоме, як метелик («*butterfly, lighting*»), потужне, ніби ураган («*blizzard of butterflies flying*»), бронзово-сріблясте ціле («*brazen*» – «*silver*»), що випромінює до неба («*spiraled away*»), («*swept across*») *спритним весняним струмочком* («*sky-rocket of spring*») на тлі суворого лісу («*gnarled fall woods*»), набуває кульмінації і вщухає із шелестом осіннього листу («*slowed*» – «*saddened*»).

Суддя Кул – поважний літній чоловік, фігура якого зіткана з деталей, притаманних віковому дереву:

«*He might have been put together from parts of the tree, for his nose was like a wooden peg, his legs were strong as old roots, and his eyebrows were thick, tough as strips of bark. Among the topmost branches were beards of silvery moss the color of his center-parted hair, and the cowhide sycamore leaves, sifting down from a neighboring taller tree, were the color of his cheeks. Despite his canny, tomcat eyes, the general impression his face made was that of someone shy and countrified*» [5]. Постаць судді відтворюється автором за допомогою порівнянь із надзвичайною художньою фантазією, проте цілком природно, адже Т. Капоте черпає натхнення у світі лісу, а тому цвях, зроблений із деревини, може слугувати носом людини, давне коріння дерева – її ногами, а цільна кора – бровами. Природа надає майстру слова можливість не лише влучно передати індивідуальну зовнішність кремезного чоловіка, але й додати їй доречних кольорів: *beards of silvery moss the color of his center-parted hair, cowhide sycamore leaves*.

Т. Капоте задіяв цілий арсенал засобів: від метафор та художніх порівнянь до алітерації та ониматопеї, що дозволяє читачам не тільки слухати, але й бачити.

Водночас суддя Кул є людиною, яка здатна на відверті емоції: «*The Judge scratched a match and relighted the candle; his face sprang upon us with an expression unexpectedly pathetic: we must help him, he was pleading*» [5], але у потрібний час він вміє прилаштуватися до офіційних потреб і вимог. У таких випадках письменник малює його охайну, проте цілком звичайну зовнішність і суддя виглядає як «*a fine-looking man dressed in narrow cut suits with a black silk band sewn around his sleeve and a Cherokee rose in his buttonhole*» [5]. У такому описі функціонують цілком заурядні епітети, фарби, деталі зовнішності та одягу.

Проте за будь-яких обставин він залишається чоловіком – сильним, впевненим у собі і власних руках, що підкреслюють метафори, художні порівняння та епітети: «*When we'd followed these directions, he alone remained on the ground; firm-jawed, he stayed there guarding the tense twilighted silence like a captain who will not abandon his drowning ship*» [5], і, водночас, таким справжньо-природним:

«*A change, like a shift of wind, overcame the Judge: he looked at once his age, autumnal, bare...*» [5].

Підкреслення спільних рис між постаттю судді і керманича судна, що тоне, знов свідчить про непересічність уяви письменника, яка здатна народжувати об'ємні образи, джерелом яких стає найближче оточення. Беручись за створення

своїх героїв, Т. Капоте ретельно добирає із власного арсеналу іменники, прикметники, дієслова, синтаксичні і фонетичні засоби, які поєднуються в чуттєві картини.

Лінгвостилістичний аналіз повісті підтвердив, що її автор ніби тихо йде за кожною особистістю, пильно вдивляючись у рухи, прислуховуючись до голосу, розмірковуючи над думками, і потім відтворює все це за допомогою різноманітних стилістичних засобів.

Письменник майстерно володіє словом, поєднуючи різноманітні стилістичні прийоми у яскраві природні та об'ємні портретні нариси. Стилiстичні засоби слугують для створення романтичного, психологічного, ландшафтного і культурного фону твору та сприяють найбільш повному втіленню замислу автора про спільність доброї і чуттєвої людини та природи, яка її оточує.

Бібліографічні посилання

1. Засурский Я. Н. Американская литература XX века / Я. Н. Засурский. – М., 1984. – 503 с.
2. Зверев А. М. Американский роман 20–30-х годов / А. М. Зверев. – М., 1986. – 256 с.
3. Лидский Ю. Я. Очерки об американских писателях XX в. / Ю. Я. Лидский. – К., 1968. – 162 с.
4. Семенова Л. Н. Юг в литературе США / Л. Н. Семенова. – М., 1973. – 261 с.
5. Capote Truman. The Grass Harp / T. Capote. – Missouri : Paramount. – 264 p. [Electronic Resource]. – Acces from : <http://www.lib.org>.

Бібліографічні посилання

1. Засурский, Я. М. «Американская литература XX века». Москва, 1984. Печат.
2. Зверев, А. М. «Американский роман 20–30 годов». Москва, 1986. Печат.
3. Лидский, Ю. Я. «Очерки об американских писателях XX в.». Киев, 1968. Печат.
4. Семенова, Л. Н. «Юг в литературе США». Москва, 1973. Печат.
5. Capote, Truman. "The Grass Harp". Paramount, 2010. Web. Nov. 2016.

Надійшла до редколегії 07.11.2016

L. M. Teterina

Л. М. Тетеріна

Л. М. Тетерина

*Oles Honchar Dnipropetrovsk National University**Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара**Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара*

MULTILINGUAL EXPERIMENTS IN PAUL MULDOON'S POETRY
МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНІ ЕКСПЕРИМЕНТИ В ПОЕЗІЇ ПОЛА МАЛДУНА
МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ
В ПОЭЗИИ ПОЛА МАЛДУНА

Розглянуто мультилінгвальні експерименти в поезіях Пола Малдуна – одного з відомих сучасних поетів, що пишуть англійською мовою. Використання іншомовних елементів у поетичному тексті інтерпретується дослідниками по-різному: як космополітичний характер сучасної поезії, яка прагне відобразити складне перехрещення мов, діалектів, ідіом та жаргонів; як пошуки універсальної поетичної мови, яка б розширювала її можливості перетинати межі національної ідентичності; як спробу перебороти догматизм своєї мови з її умовними літературними канонами; нарешті, як художню стратегію. Аналіз показав, що всі ці і деякі інші аспекти знаходять відбиток у поезіях Малдуна. Було також виявлено, що використання ним іншомовних елементів має свої особисті параметри. Його лексика характеризується високим ступенем еклектичності – змішуванням слів, які належать різним мовам, діалектам, стилістичним регістрам, соціальним і професійним жаргонам. Серед улюблених прийомів поета – фонетична гра, етимологізація, зрощення слів, у тому числі слів або частин слів з різних мов; широке використання власних імен і назв (нерідко спотворених), в яких головним є їх звучання, а не значення; оказіональні утворення, які знаходяться на периферії лінгвістичних норм або порушують їх.

Ключові слова: мультилінгвальний експеримент, художня стратегія, етимологізація, еклектичність, фонетична гра, мовна гібридизація.

Проанализированы мультилингвальные эксперименты в поэзии Пола Малдуна – одного из наиболее заметных современных англоязычных поэтов. Использование иноязычных элементов в поэтическом тексте интерпретируется исследователями по-разному: как космополитический характер современной поэзии, которая стремится отразить сложное перекрещивание языков, диалектов, идиом и жаргонов; как поиски универсального поэтического языка, расширяющего его возможности выхода за пределы национальной идентичности; как попытку преодолеть догматизм своего родного языка с его условными литературными канонами; наконец, как художественную стратегию. Анализ показал, что все эти и ещё некоторые другие аспекты находят отражение в поэзии Пола Малдуна. Было также выявлено, что используемые им иноязычные элементы имеют свои особые параметры. Его лексика характеризуется высокой степенью эклектичности, смешением слов различных языков, диалектов, стилистических регистров и жаргонов. Среди излюбленных приёмов поэта – фонетическая игра, этимологизация, словосложение, в том числе

слов или морфем различных языков, использование собственных имён и названий (часто искажённых), в которых главным для Малдуна является их звучание, а не значение, окказиональные образования, находящиеся на периферии лингвистических норм или их нарушающие.

Ключевые слова: мультилингвальный эксперимент, художественная стратегия, этимологизация, эклектичность, фонетическая игра, языковая гибридизация.

The article is focused on the study of multilingual experiments in the poetic texts of Paul Muldoon – one of the most formally innovative poets writing in English today. Multilingualism as a poetic practice is interpreted by linguists and literary critics in more than one way: as a cosmopolitan character of the contemporary poetry, which strives to reflect a complex intersection of languages, dialects, idioms and jargons; as a search for the universal poetic language that can extend its possibilities beyond the limits of national identity; as an attempt to overcome linguistic dogmatism with its conventional literary canon; at last, as a literary strategy. Analysis has shown that all these and some other aspects are reflected in Muldoon's poetic texts. It was also found that multilingualism in his poetry has its own very special parameters. His poetry is characterized by highly eclectic vocabulary, by phonetic play and compounding of words and morphemes of different languages, by the abundant usage of proper names whereby words become pure sounds, free of all meaning, by numerous nonce-words which in fact are hybrid formations focusing on shifting semantic variations between languages and cultures.

Keywords: multilingual experiment, artistic strategy, etymologizing, eclecticism, phonetic play, language hybridity.

Multilingualism is a significant dimension of much contemporary «English» poetry writing that functions differently in the poetic practice of different authors. It is necessary to remark that this practice coincides with general socio-cultural tendency to multilingualism governed by the need of globalization and cultural openness. The question considered in this article is what the use of multiple languages means in contemporary poetry and, in particular, in Paul Muldoon's lyrics.

Along with the ordinary language which is spoken by people in everyday communication there exists the poetic language, the language of the highest order, the essence of which is in its potential qualities. The poet-critic M. Epshtein suggests creating the new science – linguosophia that could study not the existing languages but rather the question of what the language could be. The prototypes of such virtual languages and their structure are described by G. Deleuze on the basis of literary experiments of XX century [1]. One can also recollect some earlier attempts to create hybrid languages, for instance, Eugene Jolas's Utopian dream at the beginning of XX century to create a universal language that «might bridge the continents and neutralize the curse of Babel by absorbing Anglo-Saxon, Greco-Latin, Indian, Spanish, French, Canadian French, German, Pennsylvania German, Dutch, Hebrew, the Slavic and Slavonic languages [10]. The examples of his unsuccessful attempts to create such language can be found in his poetry.

Another attempt in this direction was made by Velimir Khlebnikov also in the first decades of XX century, who invented the «nest of languages» and described 53 images of this virtual universal («star») language at which representatives of all nations of all times could speak. V. Faschenko-Takovich remarks that many of Khlebnikov's languages were implemented into life. Thus, for instance, his «chisloimena» were partially realized in the number code of contemporary informatics [3, p. 73]. This example illustrates the approach to the poetic language as a prototype for the universal

language of the future.

Speaking about multilingualism in the contemporary poetry some analysts connect it with cosmopolitanism of its authors, especially those who through travel or emigration have acquired the knowledge of more than one language and cannot but use this experience in their poetry. M. Gaboni remarks that today's cosmopolitanism as a word and as a concept has lost the aristocratic, idealized, universalist meaning of the enlightenment to become a «cosmopolitanism of reality», which is not simply one, for it admits many versions, born of distinct experiences of displacement and of travel» [8, p. 35].

Multilingualism has long been one of the key characteristics of literary experimentation. Avant-garde or experimental poetry understands multilingualism as a part of the modernist dream of breaking with the past in order to prefigure an unforeseen but possible future. In H. Yezep's opinion (Mexican poet-critic) modernist poets constructed an «imperial fantasy» in which they could gather past, present and future into a single place and time; this «transhistoric consumerism» assured their cultural centrality.

Sarah Dowling argues, that, although avant-garde technique through which modernist writers incorporated other languages recur in contemporary multilingual poems, she finds that «contemporary poets tend to avoid the modernists' unifying impulses, the desire to «make it cohere», in Pound words, in a total system [7].

Ania Spira understands multilingual experiments as a literary performance of transcultural identity and sees them as an attempt to create «transcultural aesthetics» or «multilingual cosmopoetics» [12].

Almost the same view is expressed by N. Fateeva who considers that multilingual experiments are «connected with the search for universal poetic language». Investigating this peculiarity in the contemporary Russian poetry she remarks: «The beginning of XX century is associated with Futuristic aim at creating «zaumny jazik» mainly on the basis of Slavic roots while the turn of XX–XXI centuries is characterized by the appearance of «multilingual zaum», in which sound sequences belong simultaneously to two or more languages, and the poet seems to make a translation from one language into another... Thus, the search for similar sound sequences in different languages leads to general expanding of poetic-linguistic field» [2, p. 87].

Generalizing what have been said above we can conclude that multilingual experiments in poetry are mainly aimed at investigating the potential possibilities (phonetic, morphological, word-building, syntactical) of different languages and their interaction, thus probing the future perspective of their development in general.

Paul Muldoon (born in 1951), an outstanding Irish poet, who has a reputation as an innovative voice in English-language poetry, is strongly marked by the use of multilingual elements. His vocabulary is highly eclectic: it is a mixture of common colloquial words and familiar phrases (*a hell of, it hits me, a slip of a girl, smart-ass, kick the bucket*) and bookish words of different kinds including those which have been assimilated by the English language but preserved their foreign appearance (*embonpoint, accoutrements, impromptu, equinoxe*, etc.), terms (*chlamidia, ovarian cancer, uterine, excoriate, Achillea millefolium*), archaic (*hobbledehoy, desperado*), dialect (*blether*), exotic words (*mah-jong, cruzeiro, kraal*) et al.

Foreign words per se in all imaginable languages are employed in great numbers especially in Muldoon's poetry after 80s. French occupies a special place among other foreign languages not only because the author uses it very lavishly (words, stock phrases,

whole sentences and bigger pieces of text) but also because these pieces of text often carry their live speech intonation. Here is an example from the poem “The Bangle”: “*Si Monsieur l'épicure... Si Monsieur l'épicure voudrait/ un verre de Veuve Cliquot/ après son Bonderay/ au Foin...?*”

Other essential features of Muldoon's poetics are multilingual interlocking wordplay, mainly pun, allusions, ironic twists on common expressions, anagrams, spun idioms and macaronic rhymes. He is especially skilled in the use of etymology. Here are a few lines from the poem “The Bangle” which present a typical Muldoon's play upon words based on etymology:

I studied the menu as a catechumen
might his catechism. The *gâteau au framboises et fraises*
or the *gâteau icumen*
in, lhude sing, lhude sing [11, p. 460].

The play upon words here is based, first, upon phonetic similarity of the second part of the word *catechumen* with the word-phrase *icumen*.

Catechumen – a person, esp. in the early church, undergoing instruction prior to baptism [6, p. 268].

Icumen comes from the 13th century English song “*Sumer is Icumen In, Lhude Sing Cucuu!*” which translates approximately to “Summer has come, loudly sing cuckoo!” The song is composed in the Wessex dialect of Middle English.

The second way of reading these lines, is based on breaking up of the word *catechumen* into two parts *cat* + *echumen* in parallel to *gâteau* + *icumen* with the result of humorous profanation of the religious practice.

In connection with this punning device we can recollect Muldoon's pun on his own name: Muddledoon.

Another bright example of Muldoon's pun can be observed in the following lines from the poem “Yarrow”:

after a twelve-hour day at Scadden, Arps
she wanted me to play Catullus
to her, like, Clodia; even now I savour her *arrière-*
goût of sweat and patchouli oil

Pun here is based on similar spelling and pronunciation of the French word *goût* (meaning *smell*) and English word *goat* (a horned animal).

A great number of author's nonce-words are based on blending of two or more words or parts of words: *dracunculus*, *semioticonoclast*, *gubernaculum*, *scinnymalinks*, *catticallipiller*, *knobkerrieknout* etc. Some of them are easily decipherable, the meaning of others is rather vague.

One more example of the bilingual puns and semantic doubles (Cicero – Caesar, US – USSR, album – white) appear in Muldoon's epigram on the Beatles' 1966 “White Album”:

Though that was the winter when late each night
I'd put away Cicero or Caesar
and pour new milk into an old saucer
for the hedgehog which, when it showed up right

on cue, would set its nose down like that flight
back from the U.S...back from the, yes sir...
back from the...back from the U.S.S.R...
I'd never noticed the play on «album» and «white».

Many critics are stunned by the range of Muldoon's multilingual puns, surprising associations and analogies between apparently unrelated texts and ideas and some call it "an associative madness". Bernard O'Donoghue is of a different opinion. He states that all these are not meant to be persuasive: they are just one way of organizing material. «It's intertextuality, at one level, it is mocking scholarship».

Stephen Burt, describing this feature of Muldoon's poetry, calls it "alchemic transformations". "Words, objects and people merge and dissolve into each other – *soutane* into *Soutine*, *Merlin* into *Marilyn*" [5, p. 19–20]. Such mutability creates fluidity and ambiguity which are especially characteristic of Paul Muldoon's later work.

It is difficult not to agree with Maria Johnston's remark that Paul Muldoon's poetry shows how "the poetic text can become a space for linguistic fertilization and the exploration of idiomatic texture of interacting languages" [9].

Thus, the postmodern cultural mood makes multilingual experiments a significant feature of Muldoon's literary art. The element of multilingual play in his poetry is very strong, but it goes far beyond that. It turns into an exploration of the expressive resources of interacting languages and cultures and becomes the potential for a more authentic form of representation.

References

1. Делез Ж. Критика и клиника / Ж. Делез; пер. с франц. – СПб. : Mashina, 2002. – 240 с.
2. Фатеева Н. Директории «По», «От» и... «До» или Poetical Language in Progress / Н. Фатеева // Поэтика исканий или поиск поэтики: материалы Междунар. конф. "Поэтический язык рубежа XX–XXI веков и современные литературные стратегии" (Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН. Москва, 16–19 мая 2003 г.). – М., 2004. – С. 79–90.
3. Фашенко-Такович В. Прорыв в языки: где искать и находить поэзию? / В. Фашенко-Такович // Поэтика исканий и поиск поэтики. – М., 2004. – С. 62–79.
4. Эпштейн М. Н. Философия возможного / М. Н. Эпштейн. – СПб. : Алетея (серия «Тела мысли»), 2001. – 336 с.
5. Burt S. "Thirteen or Fourteen": Paul Muldoon's Poetics of Adolescence / S. Burt // *Critical Essay*. Ed. By Tim Kendall and Peter McDonald. – Liverpool : Liverpool University Press, 2004. – P. 19–29.
6. Collins English Dictionary. – Glasgow : Harper Collins Publishers, 2007.
7. Dowling S. Modernists and Feminists / S. Dowling [Электронный ресурс]. – Режим доступа: jacket2.org/commentary/modernists-and-feminists
8. Gamboni M. Impure Lines. Multilingualism, Hybridity and Cosmopolitanism in Contemporary Women's Poetry / M. Gamboni // *Contemporary Women's Writing*. – Oxford : Oxford University Press, 2007. – 1(1–2). – P. 34–44.
9. Johnston M. Paul Muldoon Reviewed by Maria Johnston / M. Johnston [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.cprw.Com/Johnston/Muldoon.htm
10. Jolas E. Man from Babel / E. Jolas. – New Haven and London : Yale University Press, 1998. – 326 p.
11. Muldoon Paul. Poems 1968–1998 / Paul Muldoon. – London : Faber and Faber Ltd., 2001. – 479 p.
12. Spira A. Multilingual Experiments in Transcultural Texts: Towards a Transcultural Aesthetics / A. Spira // Transcultural and Aesthetic Conference. – Bergen, Aug. 2012.

References

1. Burt, S. "Thirteen or Fourteen": Paul Muldoon's Poetics of Adolescence". *Critical Essay*. Ed. By Tim Kendall and Peter McDonald (2004): 19–29. Web.
2. «Collins English Dictionary.» Glasgow: Harper Collins Publishers, 2007. Print.
3. Gamboni, M. «Impure Lines. Multilingualism, Hybridity and Cosmopolitanism in Contemporary Women's Poetry.» Oxford:

- Oxford University Press, 2007. – 1(1–2), n.d. Web. 10 Oct. 2016.
4. Jolas, E. *Man from Babel*. New Haven and London: Yale U Press, 1998. Print.
 5. Dowling, S. «Modernists and Feminists.» N.p., n.d. Web. 15 Oct. 2016.
 6. Johnston, M. «Paul Muldoon Reviewed by Maria Johnston». N.p., n.d. Web.
 7. Paul Muldoon. *Poems 1968–1998*. London: Faber and Faber Ltd., 2001. Print.
 8. Spira, A. “Multilingual Experiments in Transcultural Texts: Towards a Transcultural Aesthetics”. *Proc. of Transcultural and Aesthetic Conference*, Bergen, Aug. 2012. N.p.: n.p., n.d. N. pag. Print.
 9. Фатеева, Н. “Директории “По”, “От” и...”До” или Poetical Language in Progress.” *Поэтика исканий или поиск поэтики*. Материалы Международной конференции “Поэтический язык рубежа XX–XXI веков и современные литературные стратегии” (2003): 79–90. Web.
 10. Делез, Жс. *Критика и клиника*. СПб.: Mashina, 2002. Print.
 11. Фашенко-Такович, В. «Прорыв в языки: где искать и находить поэзию». *Поэтика исканий или поиск поэтики*. Материалы международной конференции «Поэтический язык рубежа XX–XXI веков и современные литературные стратегии» (2003): 62–79. Web.
 12. Эпштейн М.Н. *Философия возможного*. СПб.: Алетея (серия «Тела мысли»), 2001. Print.

Надійшла до редколегії 03.11.2016

УДК 821.111(73).09

І. В. Шишкіна

И. В. Шишкина

I. V. Shyshkina

*Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара
Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара
Oles Honchar Dnipropetrovsk National University*

**РОЛЬ ПОЕЗІЇ У ФОРМУВАННІ ХУДОЖНЬОГО СТИЛЮ Р. БРЕДБЕРІ
РОЛЬ ПОЭЗИИ В ФОРМИРОВАНИИ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО СТИЛЯ Р. БРЭДБЕРИ
THE ROLE OF POETRY IN FORMING
OF R. BRADBURY'S ARTISTIC STYLE**

Зроблено спробу дослідити поетичні засоби художньої виразності у прозаїчних творах на прикладі творчості Рея Бредбері. Запропоновано розглянути ознаки поезії, що вплинули на формування стилю цього письменника та є важливими для розуміння його творчості з точки зору стилістики. Проза Р. Бредбері має особливості поетичної мови, серед них – активне використання художніх засобів, властивих поезії, що відіграють суттєву роль у творах письменника. Стиль цього автора є особливим як у ідейному плані (найбільше спільного у Бредбері з творчістю Йейтса, Вітмена, Дікінсон, Плат), так і у плані поетики. Так, у прозі Бредбері знаходимо такі риси поетичного твору: ліризм, глибока емоційність оповіді, наявність підтексту, лаконічність, точність та метафоричність образів, активне використання художніх засобів, властивих поезії. Аналіз функцій тропів, що наближають прозовий твір до поетичного, виявив їхнє існування на трьох мовних рівнях: звуконаслідування, алітерація та асонанс на фонографічному; метафора, персоніфікація, метонімія та синекдоха на лексичному; повтори та перелік на синтаксичному рівні. Проаналізувавши роль кожного художнього засобу у творах Р. Бредбері, виокремлено такі спільні риси для тропів різних рівнів: на фонографічному рівні вимальовуються звукові деталі образу або створюється загальний емоційний фон; на лексичному рівні створюються художні образи та формується ставлення до них автора, персонажів і читача; прийоми синтаксичного рівня виконують емпатичну функцію та сприяють підтриманню ритмічної структури тексту. На основі проведеного дослідження можемо зробити висновок, що художній стиль Рея Бредбері базується на поетичних прийомах, застосованих у творах прозової форми.

Ключові слова: поезія, поетика, проза, стилістичний аналіз, стиль, тропи, художні засоби.

Предпринята попытка исследовать поэтические средства художественной выразительности в прозаических произведениях на примере творчества Рея Бредберри. Предложено рассмотреть признаки поэзии, повлиявшие на формирование стиля этого писателя и важны для понимания его творчества с точки зрения стилистики. Проза Р. Бредберри имеет особенности поэтического языка, среди них – активное использование художественных средств, присущих поэзии, которые играют существенную роль в произведениях писателя. Стиль этого автора является особым как в идейном плане (больше всего у Бредберри общего с творчеством Йейтса, Уитмена, Дикинсон, Плат), так и в плане поэтики. Так, в прозе Бредберри находим такие черты

поетического произведения: лиризм, глубокая эмоциональность повествования, наличие подтекста, лаконичность, точность и метафоричность образов, активное использование художественных средств, присущих поэзии. Анализ функций тропов, приближающих прозаическое произведение к поэтическому, обнаружил их существование на трех языковых уровнях: звукоподражание, аллитерация и ассонанс на фонографическом; метафора, персонификация, метонимия и синекдоха на лексическом; повторы и перечисления на синтаксическом уровне. Проанализировав роль каждого художественного средства в произведениях Р. Брэдбери, обозначены следующие общие черты для тропов разных уровней: на фонографическом уровне вырисовываются звуковые детали образа или создается общий эмоциональный фон; на лексическом уровне создаются художественные образы и формируется отношение к ним автора, персонажей и читателя; приемы синтаксического уровня выполняют эмфатическую функцию и способствуют поддержанию ритмической структуры текста. На основе проведенного исследования можем сделать вывод, что художественный стиль Рэя Брэдбери базируется на поэтических приемах, применяемых в произведениях прозаической формы.

Ключевые слова: поэзия, поэтика, проза, стилистический анализ, стиль, тропы, художественные методы.

The article presented is an attempt to explore the poetic devices of poetic language in Ray Bradbury's prose works. It is offered to consider the characteristics of poetry that influenced the style of the writer and are important for the understanding of his work in terms of style. R. Bradbury's prose has poetic language features, among them – an active use of artistic devices which are characteristic for poetry and that play a significant role in his works. The style of this author is unique in both ideological terms (most common in Bradbury's works is with the works of Yeats, Whitman, Dickinson, Plath) and in terms of poetics. Thus, in R. Bradbury's prose we find such poetic features as lyricism, profound emotional narrative, availability implication, concise, accurate and metaphorical images, the active use of artistic means that are inherent for poetry. An analysis of trope functions that make poetic prose works closer to poetry, revealed their existence on three language levels: onomatopoeia, alliteration and assonance on phonographic level; metaphor, personification, metonymy and synecdoche on lexical; repetitions and enumeration on the syntactical. Having analyzed the role of each artistic device in Bradbury's works, we can identify the following common features for tropes of different levels: at the phonographic level sound or image details are discarded a general emotional background is created; at the lexical level artistic images are created and the author, characters and a reader's attitudes to these images are formed; methods of the syntactic level perform emphatic function and help maintain a rhythmic structure of the text. Based on the study we can conclude that Ray Bradbury's art style is based on poetic techniques employed in works of the prose form.

Keywords: poetry, poetics, prose, stylistic analysis, style, tropes, artistic devices.

Очевидно, що проза Рея Бредбері, зберігши свою форму та сюжетність, у той же час наповнена ліризмом, поетичною емоційністю та яскравими символічними образами. Варто дослідити детальніше, які саме прийоми наближають твори цього письменника до поезії.

Такі літературні роди як проза та поезія відрізняються частотою використання тропів. Визначальним нам здається той факт, що характер художніх засобів у прозі та поезії також відрізняється. На прикладі творів Р. Бредбері ми спробуємо розібратися, які саме засоби виразності частіше використовують у поезії та майже не зустрічаються у прозі.

Згідно з В. А. Кухаренко, стилістичний аналіз твору має проводитися на трьох рівнях: фонографічному, лексичному та синтаксичному. Художні засоби кожного рівня виконують особливі функції у тексті [4, с. 7].

Найнижчий рівень – фонографічний. Звуконаслідування – один із тропів цього рівня – буває прямим та непрямым. Радянський лінгвіст І. Р. Гальперін у роботі зі стилістики англійської мови пояснює, що пряме звуконаслідування виражається у словах, що імітують природні звуки: *bang, chop-chop, cuckoo*, у той час як непряме, яке іноді називають “*echo-writing*”, покликане за допомогою особливих звукосполучень підкреслити значення висловлювання. У новелі Бредбері “*All Summer in a Day*” прикладом прямого звуконаслідування є “*The children lay out, laughing, on the jungle mattress and heard it squeak and sigh under them*” [8].

Алітерація, за А. Н. Мороховським, це – «свідоме повторення однакових чи акустично схожих звуків або їхніх сполучень» [6, с. 51]. Яскравим прикладом використання алітерації у творах Р. Бредбері може слугувати цитата зі збірки новел «Кульбабове вино»: “*summer sea of silk sand laces*” [9, с. 143]. Тут письменник вдало імітує перешіптування жінок на зборах та шелест їхніх суконь. **Асонанс** – близький до нього художній засіб, що ґрунтується на повторенні голосних звуків [6, с. 53]. У новелі Бредбері читаємо: “*They hated her pale snow face, her waiting silence*” [8]. І звуконаслідування, і алітерація з асонансом створюють звуковий фон літературного твору, акцентуючи увагу на значенні окремих слів.

Наступний рівень стилістичного аналізу – **лексичний**. На цьому рівні існує велика кількість художніх засобів, але нас у даному дослідженні цікавлять лише ті, що притаманні поетичному мовленню.

Метафора відіграє важливу роль у творах Р. Бредбері, автор використовує її найчастіше з усіх художніх прийомів [7]. Знову звертаючись до збірки «Кульбабове вино», знаходимо серед незліченної кількості метафор опис галявини, наповненої пташиним співом: “*the waterfall of bird song*” [9, с. 8], та тротуарів спекотним вечором: “*oven-baked sidewalks*” [9, с. 185]. І. Р. Гальперін запропонував цікаве визначення метафори: «*the power of realizing two lexical meanings simultaneously*» [2, с. 128]. Крім того, він наводить думку іншого дослідника: «*Metaphorization can also be described as an attempt to be precise, as J. Middleton Murry thinks. But this precision is of an emotional and aesthetic character and not logical*» [2, с. 128]. Ми вважаємо таке визначення суперечливим, вартим уваги, так як, на відміну від більшості письменників, що точно викладають факти, поети намагаються якнайточніше підібрати слова для створення правильного емоційного враження у читача.

В основі метафори іноді лежить художній прийом, вартий особливої уваги – **синестезія**, що полягає у поєднанні в одному тропі різних, іноді далеких асоціацій та викликає синтез відчуттів [5, с. 396].

Персоніфікація, за В.А. Кухаренко, – вид метафори, що виражає схожість між живими та неживими об’єктами [4, с. 24]. Р. Бредбері майстерно володів засобом персоніфікації, відшукуючи нетривіальні зв’язки та поєднання образів: “*the light switching its tail in two hundred directions, the Fog Horn bumbling in the high throat of the tower*” (“*The Fog Horn*”) [14].

Метонімія – близький до метафори художній засіб. За І. Р. Гальперіним, “*metonymy is based on a different type of relation between the dictionary and contextual meanings, a relation based not on identification, but on some kind of association connecting the two concepts which these meanings represent*” [2, с. 132]. Варто відрізнити художній прийом метонімії від фігурального значення слова, що з’явилося за допомогою метонімії, але з часом закріпилося у словниках та почало співіснувати з основним значенням.

З приводу **синекдохи (synecdoche)** існують суперечливі твердження. І. Р. Гальперін не згадує синекдоху у переліку стилістичних прийомів, вважаючи її невіддільною від метонімії. У роботі В. А. Кухаренко знаходимо твердження, що синекдоха – це вид метонімії, що базується на зв'язках між цілим та його частиною [4, с. 24]. Подібне визначення наведено у підручнику за авторством А. Н. Мороховського [6, с. 170]. Зарубіжні дослідники схилиються до думки, що співвідношення частина-ціле лежить в основі метонімії, а синекдоха базується на зв'язках між класом об'єктів та представником цього класу [15, с. 92–94]. У даній роботі ми використовуємо визначення російських учених. У новелі Бредбері “The Crowd” прийом синекдохи підкреслює, як поранений туманно й нечітко сприймає людей навколо: “he saw the faces of the crowd beyond him in the night” [12].

Порівнюючи способи створення образів у поезії та прозі, українська дослідниця І. О. Анніна наголошує, що «найвиразнішою рисою поезії є **актуалізація** – максимальна концентрація значеннєво-емоційного навантаження різних мовних рівнів. (...) те, що в поетичному творі виражається 2-ма словами, у прозі вимагає 14 слів. Тобто образна місткість слова або словосполучення у поезії більша, ніж місткість цих одиниць у прозі» [1]. З прикладів, наведених вище, бачимо, що метафора, персоніфікація, метонімія та синекдоха є засобами досягнення актуалізації.

Третій рівень стилістичного аналізу – синтаксичний. Тут ми виділяємо **повтори**, що виконують суттєву функцію у творах Рея Бредбері. Цей прийом підкреслює значення повторюваних слів, наголошуючи на їхній важливості. І. Р. Гальперін пише, що повтор бере початок у емоційному мовленні, але як художній засіб він виконує функцію не лише емоційного вираження [2, с. 194–195]. В. А. Кухаренко виділяє сім видів повтору: anaphora (повтор початку речення), epiphora (кінець речення), framing (початок і кінець), catch repetition (anadiplosis) (кінець речення, повторений на початку наступного), chain repetition (послідовність кількох catch repetitions), ordinary repetition (повторюваний елемент з'являється у різних частинах речення), successive repetition (непереривна послідовність повторюваних елементів, що є найбільш емоційним видом повтору з усіх перелічених) [4, с. 41]. У творі “The Crowd” знаходимо catch repetition, що підкреслює важливість наскрізного образу коліс у новелі: “...the front wheels! Wheels don't spin very long” [12]. Останній вид повтору Р. Бредбері використовує у натхненному монолозі Дугласа Сполдінга («Кульбабове вино»): “You'll see twelve of me in and out, in and out, every minute” [9, с. 28]. У цьому випадку повтор дає змогу відчути швидкість, невпинність, із якою хлопець обіцяє виконувати доручення хазяїна взуттєвого магазину.

У цьому самому монолозі сильне враження на читача справляє прийом **переліку**: “I deliver our packages, pick up packages, bring you coffee, buy our trash, run to the post office, telegraph office, library!” [9, с. 28]. У іншому творі, “The Fog Horn”, у словах “the lament, the bewilderment, the loneliness of the great monster” [14] сконцентровано сильні емоції. І. Р. Гальперін визначає перелік як “a stylistic device by which separate things, objects, phenomena, properties, actions are named one by one so that they produce a chain, the links of which, being syntactically in the same position (homogeneous parts of speech), are forced to display some kind of semantic homogeneity, remote though it may seem” [2, с. 198]. Дослідник зазначає, що перелік створює ефект ритму у прозі, що наближає твір до поетичного. На відміну від повтору, при переліку створюється нагромадження різноманітних образів [2, с. 198].

Риму та ритм ми свідомо не називаємо серед перших та найбільш явних рис поезії. Таке розташування було б очікуваним при аналізі творчості слов'янського письменника, але Бредбері належить до англо-американської літературної традиції, яка суттєво відрізняється від звичної для нашої літератури. Поетеса та перекладач Саша Дагдейл у статті, присвяченій перекладацькому семінару, помітила цікаву відмінність літературної традиції Британії та Росії: англійці цілком нормально ставляться до верлібру, проте у Росії збереження рими й ритму вважається ознакою майстерності перекладача й поета [3]. І. Р. Гальперін зауважив щодо особливостей англійської мови: "Both rhythm and rhyme are objective qualities of language and exist outside verse" [2, с. 232]. З іншого боку, "in verse both have assumed their compositional patterns and, perhaps, due to this, they are commonly associated with verse" [2, с. 232]. Отже, незважаючи на популярність верлібру в англійській літературі, ми вважатимемо риму та ритм ознакою поетичної мови.

Проявом ліризму у прозовому творі є **інтертекстуальність**, тобто наповненість **цитатами** та **алюзіями**, що не тільки підкреслює повагу автора до своїх попередників, а й може виступати у ролі метафори чи символу, наповнюючи твір глибоким підтекстом, обігруючи ідеї та мотиви, представлені у тексті-попереднику. Проведення інтертекстуальних паралелей – це один із засобів досягнення компактності, актуалізації твору, що ми визначили як одну з основних рис поезії: замість пояснень та описів – наскрізна ідея, передана однією фразою з іншого твору.

Рей Бредбері у своїх творах нерідко згадує інших авторів та їхні твори, вдало вплітаючи в уже відомі читачеві мотиви та образи своє нове, сучасне, фантастичне бачення проблеми. Прикладами інтертекстуальних новел можна, без сумніву, назвати «Usher II» з «Марсіанських хронік», що містить незліченну кількість алюзій на твори Едгара По та згадок про інших письменників; "Dorian in Excelsis", де обігране чудернацьке сплетіння образів біблійного Спасителя та Вайлдівського Доріана Грея. Велика кількість дослідників детально аналізувала роман «Fahrenheit 451», знаходячи безліч алюзій та прямих цитат з інших творів. На прикладі лише одного епізоду – сутички між головним героєм Монтегом та його начальником – можна переконатися у дивовижній освіченості автора твору. Текст, багатий на алюзії та цитати, вимагає освіченості й від читача – він має знати твір, на який посилається письменник, його автора та історичний контекст його створення, щоб помітити проведену паралель та вловити задуману ідею.

Алюзія відрізняється від цитати тим, що висловлювання не наводиться повністю і, як правило, не вказується його джерело та автор. Асоціації виникають на основі одного лише натяку.

Варто згадати художні засоби, що є спільними для прози й поезії, однак роблять текст більш художнім, образним і, таким чином, варті уваги у даному дослідженні.

Епітет, один із найпоширеніших тропів, "expresses characteristics of an object, both existing and imaginary" [4, с. 31]. Існують так звані сталі епітети, але одна з особливостей стилю Р. Бредбері у тому, що він їх використовує дуже рідко, щоразу по-іншому змальовуючи один і той самий предмет. Затишні "warm spring lights of cottages and farms" у новелі "The April Witch" [11] та грандіозне "immense light" маяка у "The Fog Horn" [14] викликають зовсім різні емоції. У творах "Dark They Were, and Golden Eyed" та "The April Witch" через опис повітря Бредбері створює атмосферу, що найкраще підходить у кожному випадку (порівняти "hot liquid air" [10] та "cool night air" [11]).

Порівняння також використовуються як у прозі, так і у поезії. Цей художній засіб означає співставлення предметів, що належать до різних класів. І. Р. Гальперін у своїй роботі влучно зауважив, що завдяки порівнянню ми, самі того не усвідомлюючи, розуміємо по-новому і предмет, який порівнюється, і предмет, з яким він порівнюється [2, с. 154]. Цей троп зазвичай містить сполучник *as* або *like*. Цікаво, що в англійській мові порівняльний сполучник «like», на відміну від подібних йому в українській мові, може ставитися в кінці фрази, відіграючи роль суфікса: “Emily Barton was very pink, very Dresden-china-shepherdess like” [2, с. 155]. У новелі Бредбері “All Summer in a Day” знаходимо порівняння “the children pressed to each other like so many roses, so many weeds” [8] – так письменник передав дитяче бажання хоч одним оком побачити сонце.

Гіпербола також зустрічається і в прозі, і в поезії. Цей прийом іноді доводить висловлювання до абсурду. Незважаючи на це, І. Р. Гальперін стверджує, що гіпербола загострює здатність читача логічно оцінювати висловлювання [2, с. 163]. Тут же читаємо: “V. V. Vinogradov, developing Gorki’s statement that ‘genuine art enjoys the right to exaggerate, states that hyperbole is the law of art which brings the existing phenomena of life, diffused as they are, to the point of maximum clarity and conciseness’ [2, с. 163]. Можемо зробити висновок, що гіпербола, як і метафора, робить текст лаконічним, емоційно насиченим та виразним, а значить, більш наближеним до поезії. Репліки імператора у новелі Р. Бредбері “The Flying Machine” гіперболічно розкривають особливості китайської філософії: “And this tea is good in my mouth, surely that is a miracle”, “...the sea is blue. That now is the finest of all miracles” [13].

Усі вищезгадані засоби художньої виразності є складовими **образності твору (imagery)**, яку І. Р. Гальперін визначив як «a use of language media which will create a sensory perception of an abstract notion by arousing certain associations (sometimes very remote) between the general and the particular, the abstract and the concrete, the conventional and the factual» [2, с. 243].

Бібліографічні посилання

1. **Анніна І. О.** Словесний образ у поезії і прозі (на матеріалі поеми Т. Г. Шевченка «Княжна» і повісті «Княгиня») / І. О. Анніна // Культура слова. – К. : Наукова думка, 1976. – Вип. 10. – С. 50–56.
2. **Гальперін І. Р.** Стилистика английского языка / И. Р. Гальперин. – М. : Высшая школа, 1981. – 297 с.
3. **Дагдейл Саша.** Уильям Блейк в России. Опыт одного семинара / Саша Дагдейл // Русский журнал. – 2010. – № 12. – С. 242–247.
4. **Кухаренко В. А.** Практикум з стилістики англійської мови : підручник / В. А. Кухаренко. – Вінниця : Нова книга, 2000. – 160 с.
5. **Літературознавча енциклопедія** : у 2-х т. / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – Т. 2. – 595 с.
6. **Мороховский А. Н.** Стилистика английского языка : учебник / А. Н. Мороховский, О. П. Воробьева, Н. И. Лихошерст, Э. В. Тимошенко. – К. : Выща школа, 1991. – 272 с.
7. **Наставшева Н. Г.** Метафора в прозе Бредбері / Н. Г. Наставшева // Вопросы романо-германской филологии : сборник статей ; ред. Пелевина Н.Ф., Сухих О.В. – Калининград : КГУ, 1976. – С. 36–43.
8. **Bradbury R.** All Summerina Day [Electronic source]. – URL: <http://raybradbury.ru/library/story/54/4/0/>
9. **Bradbury R.** Dandelion Wine / R. Bradbury [= Вино из одуванчиков / Р. Бредбері]. – М. : АЙРИС-пресс, 2015. – 320 с. – (Читаем в оригинале).
10. **Bradbury R.** Dark They were, and Golden Eyed [Electronic source]. – URL: <http://raybradbury.ru/library/story/49/11/0/>
11. **Bradbury, R.** The April Witch [Electronic source]. – URL: <http://raybradbury.ru/library/story/52/2/0/>

12. **Bradbury R.** The Crowd [Electronic source]. – URL: <http://raybradbury.ru/library/story/43/5/0/>
13. **Bradbury R.** The Flying Machine [Electronic source]. – URL : <http://raybradbury.ru/library/story/53/4/0/>
14. **Bradbury R.** The Fog Horn [Electronic source]. – URL: <http://raybradbury.ru/library/story/51/12/0/>
15. **Panther Klaus-Uwe.** Metonymy in Language and Thought / Panther K.-U., Radden G. – John Benjamins Publishing, 1999. – 423 p.

Бібліографічні посилання

1. Анніна, І. О. «Словесний образ у поезії і прозі (на матеріалі поеми Т. Г. Шевченка «Княжна» і повісті «Княгиня»)». *Культура слова*, 10 (1976): 50–56. Web.
2. Гальперин, І. Р. *Стилістика англійського мови*. Москва: Высшая школа, 1981. Print.
3. Дагдейл, Саша. “Уильям Блейк в России. Опыт одного семинара.” *Русский журнал* 12 (2010): 242–247. Web.
4. Кухаренко, В. А. *Практикум з стилістики англійської мови: Підручник*. Вінниця: Нова книга, 2000. Print.
5. Ковалів, Ю. І., comp. *Літературознавча енциклопедія: У двох томах 2* (2007): n. pag. ВЦ «Академія». Web.
6. Мороховский, А. Н. Воробьева О. П., Лихошерст Н. И., Тимошенко Э. В. *Стилістика англійського мови: Учебник*. Київ : Вища школа, 1991. Print.
7. Наставшева, Н. Г. “Метафора в прозе Бредбери.” *Вопросы романо-германской филологии: сборник статей* (n.d.): 36–43. *Калининградский гос. университет*. Web. 1976.
8. Bradbury, R. *All Summer in Day*. raybradbury.ru/library/story/54/4/0/.
9. Bradbury, R. *Dandelion Wine*. Москва, АЙРИС-пресс, 2015.
10. Bradbury, R. *Dark They were, and Golden Eyed*. raybradbury.ru/library/story/49/11/0/
11. Bradbury, R. The April Witch. raybradbury.ru/library/story/52/2/0/
12. Bradbury, R. *The Crowd*. raybradbury.ru/library/story/43/5/0/.
13. Bradbury, R. The Flying Machine. <http://raybradbury.ru/library/story/53/4/0/>
14. Bradbury, R. The Fog Horn. raybradbury.ru/library/story/51/12/0/.
15. Panther, Klaus-Uwe, Radden Günter. *Metonymy in Language and Thought*. John Benjamins Publishing, 1999.

Надійшла до редколегії 07.11.2016

ІНФОРМАЦІЯ

Графосеміотичне кодування наративної поліфонії в англomовному постмодерністському художньому тексті : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / О.В. Білецька; Одес. нац. ун-т. ім. І.І. Мечникова. – Одеса, **2016**. – 23 с. – укр.

Розкрито феномен графосеміотичного кодування наративної поліфонії, яка тлумачиться як семіотичний процес множинного кодування наративної поліфонії у постмодерністському художньому тексті шляхом синтезу вербальних та невербальних знаків гетерогенних семіотичних модусів. З ними пов'язується феномен мультимодальності. Розроблено комплексну мультимодальну методикку класифікації графічних технік як способів взаємодії знаків невербальних та вербальних семіотичних модусів, а також графічних новацій як результату їхньої взаємодії на різних рівнях. Виявлено, що графічні техніки й графічні новації кодують різні типи наративної поліфонії. Встановлено, що графічні новації формують віяло поліфуркацій у відкритій дисипативній системі мультимодального поліфонічного наративу, який характеризується ризоматичністю, фасетковістю, симультанністю, перформативністю, маніпулятивністю та ергодичністю.

Онiмний простiр Інтернету (на матеріалі англomовних сайтонiмiв) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / М. Ю. Карпенко; Одес. нац. ун-т. ім. І.І. Мечникова. – Одеса, **2016**. – 22 с. – укр.

Розглянуто таку новітню для лінгвістики й ономастики сферу, як комп'ютерне буття. Здійснено огляд наявних вітчизняних та іноземних розвідок, які торкаються цієї теми, і на цій основі проаналізовано дистинктивні лінгвальні й онімічні риси Інтернет-дискурсу та WWW-дискурсу. Розроблено термінологічний апарат для нового напрямку в ономастиці – Інтернет-ономастики. Дослідження сконцентровано на такому підрозділі ідеонімів, як власні назви сайтів – сайтоніми. Проаналізовано назви 1000 найвідвідуваніших сайтів англomовного сектора Інтернету з чотирьох позицій: функціональної, мотиваційної, структурної та словотвірної. Виявлено домінантні тенденції в мотивації сайтонімів, загальні структурні тенденції й найуживаніші словотвірні моделі, за допомогою яких створюються сайтоніми. Виявлено як загальні тенденції, так і мотиваційні, структурні та словотвірні особливості окремих груп сайтонімів, класифікованих за функціональною спрямованістю.

Концепт HAIR в англomовній картині світу : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Н. М. Мікава; Одес. нац. ун-т. ім. І.І. Мечникова. – Одеса, **2016**. – 24 с. – укр.

З'ясовано семантичні, структурні й мотиваційні особливості номінативних одиниць, які вербалізують концепт HAIR в англійській мові, на базі загальномовних тлумачних словників як репрезентантів наївної картини світу; проаналізовано фразеологічні одиниці з компонентом HAIR як елементи міфологічної картини світу; досліджено особливості аналізованих номінацій у спеціалізованих словниках як репрезентантах професійної картини світу. В роботі також розглянуто особливості функціонування вербального поля HAIR в англomовному фольклорі як відображенні міфологічної картини світу; виявлено особливості вербалізації концепту HAIR в англomовних художніх творах, що відображають наївну картину світу; визначено специфіку вербалізації концепту HAIR в англomовних глянцеви

журналах для чоловіків та жінок, що репрезентують професійну картину світу; проаналізовано соціокультурні особливості вербалізації концепту HAIR. На основі проведеного аналізу змодельовано структуру досліджуваного концепту в наївній та професійній картинах світу.

Концептуалізація поетонімосфери циклу романів С. Мейєр «Сутінки» : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / В. В. Серебрякова; Одес. нац. ун-т. ім. І. І. Мечникова. – Одеса, **2016**. – 21 с. – укр.

Уперше здійснено спробу поєднання здобутків літературної та когнітивної ономастики, розглянуто буття поетоніму в художньому тексті, в художній картині світу та її віддзеркаленні у ментальному лексиконі носіїв англійської мови. Поетонімосфера художнього твору, як організована та складна система взаємопов'язаних поетонімів, що проходять складний шлях поетонімогенезу, розглядається з боку її структури, сутності, обсягу і функціонування її складників. Установлено функції художнього твору фентезійного жанру: функцію ідентифікації, фікціоналізації, ілюзійну, характеристичну, ремінісцентну, локально-темпоральну, експресивну, естетичну та сугестивну. Виявлено, що дистинктивною рисою поетонімосфери саги С. Мейєр є функціонування в її складі трьох расових метасекторів, які відбивають онімічні тенденції людей, вовкулаків і вампірів. Встановлено, що ступінь реалізації архетипу СВІЙ – ЧУЖИЙ у цих метасекторах залежить від ступеня альєнації поетоніму для носія англійської мови, його екзотичності, що виявляється у поширеності поетонімів, а також через використання неконгруентних локально-темпорально релевантних онімів.

Лексико-семантичне поле «blood» в англомовній наївній та науковій картині світу : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / О. М. Новаковська; Одес. нац. ун-т. ім. І. І. Мечникова. – Одеса, **2016**. – 22 с. – укр.

Дисертаційне дослідження базується на антропоцентричному інтерпретативному підході до вивчення мовних явищ та виконано в рамках двох наукових парадигм, а саме – системно-структурної (таксономічної) та когнітивної. Досліджено фрагмент англомовної наївної та наукової картин світу, який вербально представлено в роботі лексико-семантичним полем «blood». В роботі було визначено структуру лексико-семантичного поля «blood», проведено його аналіз у двох версіях: наївній та науковій. У роботі доведено тезу про різне когнітивне бачення одного фрагмента дійсності представниками різних соціальних спільнот. Також виявлено, що залежно від професійного чи побутового характеру взаємозв'язку певної соціальної спільноти з однією ділянкою світу, омовлення її відбувається по-різному, сама ж картина світу характеризується різним ступенем щільності й лакуарності. В роботі на основі опису семантики конститuentів лексико-семантичного поля «blood» було визначено базові концептуальні ознаки концепту BLOOD.

Просодична динаміка мовлення вікових, гендерних та регіональних груп англомовної спільноти (інструментально-фонетичне дослідження) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / М. В. Чеснокова; Одес. нац. ун-т. ім. І. І. Мечникова. – Одеса, **2016**. – 22 с. – укр.

У роботі розглянуто основні етапи розвитку соціолінгвістики як науки, тенденції формування чоловічої та жіночої мовленнєвої поведінки, представлено

наявні вікові класифікації, описано варіанти англійської вимови на території США, детально схарактеризовано основні просодичні особливості американського спонтанного мовлення, визначено ступінь впливу соціально-демографічних чинників на особистість людини і її мовлення, а також виявлено динаміку просодичних змін у мовленні залежно від віку, гендеру та регіональної належності мовця. Завдяки застосуванню методики комплексного комп'ютерного аналізу, а також статистичної обробки отриманих частотних, темпоральних і динамічних характеристик інформантів, було докладно описано просодичні особливості мовлення кожної з вікових, гендерних та регіональних груп, а також складено їх мовленнєві портрети.

Дискурс німецькомовних інтернет-новин: лінгвориторичний аспект : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / О. М. Щербак; Одес. нац. ун-т. ім. І.І. Мечникова. – Одеса, **2016**. – 22 с. – укр.

У роботі встановлено, що дискурс німецькомовних інтернет-новин структуровано риторичними стратегіями і тактиками впливу через логос, пафос і етос. Аргументативні стратегії, спрямовані на дію через логос, структурують тексти взаємодією заголовка-тези з аргументами до авторитетів, законів, очевидців або статистичних даних. Залежно від кількості повторень головної ідеї тексти поділяються на варіанти з одно-, дво- або трикратною тезою. Доведено, що кількість повторень тези в тексті залежить від числа аргументів, що її підтримують. У свою чергу, риторичні стратегії впливу через пафос структурують тексти, у яких предикати звернено до глобальних топосів, представлених базовими потребами людини, а стратегії апеляції через етос організовують тексти предикатами, зверненими до національних топосів німецькомовної спільноти: миротворчості, планування або законності. Стратегії двох останніх груп реалізуються облігаторними – ідентифікаційними – та факультативними – параметральними й хронотопними тактиками, які визначають вибір одиниць, підпорядкованих предикатам.

Вербалізація концепту EDUCATIONAL MANAGEMENT у сучасній англійській картині світу: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Л. О. Глухова; Запорізький національний університет. – Запоріжжя, 2016.

У дисертації досліджено засоби вербалізації концепту EDUCATIONAL MANAGEMENT у сучасній англійській картині світу, моделювання фреймової структури концепту, аналіз кореляції засобів мовної репрезентації концепту EDUCATIONAL MANAGEMENT у двох національних варіантах сучасної англійської мови – британському та американському.

Концепт EDUCATIONAL MANAGEMENT актуалізується в сучасній англійській мові за допомогою значної кількості лексичних засобів і є вербалізованою репрезентацією в концептуальній системі мовців *процесу управління освітою / освітнім закладом*.

Актуалізація компонентів значення основних понять концепту EDUCATIONAL MANAGEMENT умотивована особливостями одного з національних варіантів сучасної англійської мови.

Визначено, що різниця у виборі лексичного засобу для вираження певного значення пояснюється здебільшого історичними причинами.

З М І С Т

Передмова	3
-----------------	---

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИКИ

Афоніна І. Ю. Королівська англійська та аристократичний код спілкування в сучасній Великобританії	4
Glukhova L. O. Peculiarities of verbalization of the frame <i>financial activity</i> in modern English	11
Ірчишина М. В. Особливості структури лінгвокультурного концепту “Італія”	17
Konopelkina O. O., Bezrodnykh I. H. Political metaphor as the constituent of the political discourse of Great Britain, the Usa and Ukraine	24
Kriachunenko O. L. Verbalization of the concept Ukraine in English mass media the role of stereotypes	30
Loba S.O. Frame structure of the concept “multilingual education”	34
Лисенко Н. О. Стильний текст у сучасному експресивному дискурсі	40
Stankevych O. I. Financial report as a hypertext	46
Сумма И.П. Респонсивные предложения в современной английской литературе	51

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Aksiutina T. V. Teaching efl students in culturally diverse groups	57
Anisimova A. I. Content and language integrated learning (clil): from theory to practice	64
Budilova O. V. Teacher’s iceberg: tips for effective classroom management	70
Lukianenko L. N. Teaching vocabulary to intermediate efl students majoring in English within the framework of communicative methodology: problems and solutions	75
Сафонова Н. А. Соціолінгвістичні принципи навчання іноземних мов	83
Terlova M.V. Critical thinking approach to forming productive skills for IELTS ..	89

ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО ТА КРАЇНОЗНАВСТВО

Міненко О. В., Дядюшенко О. О. Український контекст інтерпретації трагедії «Король Лір» Вільяма Шекспіра (на прикладі перекладу М. Рильського)	95
Панченко Е. И. Новый вызов переводчикам: продолжение романа Харпер Ли как проблема перевода	102
Yashkina V.V. Concept “Nature” in poetic text and its reflection in translations	108

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА

Білова А. Г. Новаторство у творчості англійського «окопного» поета Зігфріда Сассуна	115
Блошко В. Ю. Особливості метафори у творі Крейга Рейна <i>flying to Belfast</i> ...	120

Гайдар В. П. Деякі лінгвістичні особливості творчого напрямку Івон Боланд (на матеріалі вірша “dega’s laundresses”).....	126
Гонсалес-Муніс С. Ю. Особливості використання власних назв в поезії Едрієнн Річ (гендерний аспект)	133
Коцай Н. М. Лінгвокультурні особливості сонетів Саймона Армітіджа	139
Lipina V. I. John Barth vs. Roland Barthes: the poetics of replenishment in American postmodernist autobiography	145
Липин Г. В. Эми Лоуэлл: имажистская интерпретация японскости	151
Семешко Н. М. Стилiстика образiв персонажiв повiстi Т. Капоте «Лугова арфа»	158
Teterina L.M. Multilingual experiments in Paul Muldoon’s poetry	166
Шишкіна І.В. Роль поезії у формуванні художнього стилю Р. Бредбері	172
ІНФОРМАЦІЯ	179

Наукове видання

АНГЛІСТИКА ТА АМЕРИКАНІСТИКА

Збірник наукових праць

Випуск 14

Коректор *Омельченко Л. В.*
Комп'ютерна верстка *Хомич Г. М.*

Підписано до друку з оригінал-макета 25.08.17
Формат 70х108/16. Гарнітура Times. Ум. друк. арк. 16,1.
Наклад 100 прим. Зам. № 171.

Видавництво і друкарня «Ліра»
49107, м. Дніпро, вул. Наукова, 5
Свідоцтво про внесення до Держреєстру
ДК №188 від 19.09.2000