

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА
ФАКУЛЬТЕТ ФІЛОЛОГІЇ ТА ЖУРНАЛІСТИКИ
КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ ТА НІМЕЦЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ
КАФЕДРА СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ
НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЦЕНТР ЯКОСТІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА СВІТОВОЇ
ЛІТЕРАТУРИ ПНПУ ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Сучасний англomовний науковий дискурс

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ
СТУДЕНТІВ, МАГІСТРАНТІВ ТА АСПІРАНТІВ

ВИПУСК 4



Учасники та оргкомітет IV Міжнародної студентської науково-практичної конференції “Сучасний англомовний науковий дискурс”, 27-28 лютого 2020 року

MINISTRY OF SCIENCE AND EDUCATION OF UKRAINE
POLTAVA V.G. KOROLENKO NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY

THE CONTEMPORARY ENGLISH SCIENTIFIC DISCOURSE
COLLECTION OF STUDENTS' SCIENTIFIC WORKS
4th ISSUE

Poltava 2020

УДК 811.111 : 81'42
ББК 81.432.1
С 89

Друкується за рішенням ученої ради Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка: протокол № 14 від 2 червня 2020 року.

Рецензенти:

Рябокін Н.О., к. філол. н., зав. кафедри перекладу та іноземних мов Полтавського інституту економіки і права,

Стороха Б.В., к. філол. н., зав. кафедри романо-германської філології ПНПУ імені В.Г.Короленка.

Сучасний англомовний науковий дискурс: збірник наукових праць студентів, магістрантів та аспірантів (Вип. 4). – Полтава : Астроя, 2020. – 202 с.

ISBN

У збірнику вміщено матеріали IV Міжнародної студентської науково-практичної конференції “Сучасний англомовний науковий дискурс”, 27-28 лютого 2020 року, присвячені питанням англійської філології, методики навчання іноземної мови та англомовної літератури, перекладу, англомовного міждисциплінарного дискурсу, ділової англомовної комунікації, висвітлено проблеми англомовної літератури крізь призму теорії, історико-культурного та компаративного аспектів.

Для студентів, аспірантів, науковців, усіх, хто цікавиться проблемами англійського мовознавства, літературознавства, перекладу, методики викладання філологічних дисциплін.

Copyright © 2020 ПНПУ, Автори статей

Редколегія:

- Ніколенко О.М., д. філол. н., професор, директор Науково-методичного центру якості вивчення англійської мови та світової літератури ПНПУ імені В. Г. Короленка (головний редактор);
- Зуєнко М.О., к. філол. н., доц., президент Науково-методичного центру якості вивчення англійської мови та світової літератури ПНПУ імені В. Г. Короленка (заступник головного редактора);
- Кравченко В.Л., к. філол. н., доц. кафедри англійської та німецької філології ПНПУ імені В.Г. Короленка (відповідальний редактор);
- Рахно М.Ю., к. філол. н., доц. кафедри англійської та німецької філології ПНПУ імені В.Г. Короленка;
- Комаджоан-Коломе Л., доктор філософії (лінгвістика) професор кафедри викладання філософії, мови та літератури, Університет м. Вік, м. Барселона, Іспанія;
- Луньова Т.В., к. філол. н., доц. кафедри англійської та німецької філології ПНПУ імені В.Г. Короленка;
- Медіна Н., доктор, професор Університету м. Вік – Університету Центральної Каталонії, м. Вік, Іспанія;
- Таловиря Г. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської та німецької філології;
- Тимінська І.М., к. філол. н., доц. кафедри англійської та німецької філології ПНПУ імені В.Г. Короленка;
- Черненко В.О., к. пед. н., доц. кафедри англійської та німецької філології ПНПУ імені В.Г. Короленка;
- Медведська І.М., к. філол. н., доц. кафедри англійської та німецької філології ПНПУ імені В.Г. Короленка;
- Венєвцева Є.В., к. пед. н., ст. викл. кафедри англійської та німецької філології ПНПУ імені В.Г. Короленка;
- Булінська М., викладач кафедри англійської мови Гданського університету, Гданськ, Польща;
- Таран Л.А., завідувач навчальної лабораторії кафедри англійської та німецької філології ПНПУ імені В.Г. Короленка (технічний редактор).

Відповідальність за зміст статей та коректність посилань несуть автори та їхні наукові керівники.

Редколегією здійснено стилістичне редагування окремих статей.

Editorial Board:

O.M.Nikolenko, Doctor of Philology, Professor, Director of Scientific and Methodological Center of the English Language and World Literature Studies Quality Control (Editor in Chief);;

M.O. Zuyenko, Candidate of Philology, Associate Professor, President of Scientific and Methodological Center of the English Language and World Literature Studies Quality Control (Associate Editor);

V.L. Kravchenko, Candidate of Philology, Associate Professor of the English and German Philology Department of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University (Executive editor);

M.Yu. Rakhno, Candidate of Philology, Acting Head of the English and German Philology Department of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University;

L. Comajoan Colomé, Ph.D. in Linguistics, Professor at the Department of Philology and Language and Literature Teaching, University of Vic, Central of Catalonia, Barcelona, Spain;

N.Medina, Dr., Associate Professor, Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya, Spain;

T.V. Lunyova, Candidate of Philology, Associate Professor of the English and German Philology Department of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University;

G.M. Talovyrya, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the English and German Philology Department of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University;

I.M. Tyminska, Candidate of Philology, Associate Professor of the English and German Philology Department of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University;

V.O. Chernenko, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the English and German Philology Department of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University;

E.V. Venevtseva, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the English and German Philology Department of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University;

M. Bulińska, PhD Candidate in Philology, the University of Gdansk, Poland;

I.M. Medvedska, Candidate of Philology, Associate Professor of the English and German Philology Department of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University;

L.A.Taran, Head of Computer Laboratory of the English and German Philology Department of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University.

The responsibility for the content of the articles and correctness of the references therein rests with the authors and their Scientific supervisors.

The editorial board edited some articles only stylistically.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА. ПНПУ імені В.Г. Короленка на шляху до впровадження багатомовної освіти та європейської інтеграції України	12
Асауленко Вікторія Сутність художнього перекладу та його характерні риси <i>Науковий керівник – к. філол. н., доц. Павельєва А. К.</i>	14
Безрук Олена Лексико-семантична характеристика мови творів Рея Бредбері та особливості їх перекладу <i>Науковий керівник – к. філол. н., доц. Кравченко В.Л.</i>	18
Безруков Сергій Щодо проблеми “неперекладності” філософських понять на прикладі концепту WELFARE <i>Науковий керівник – д. філософ. н., проф. Кравченко П.А.</i>	22
Боровко Інна “Гордість” та “упередження” як концептуальні поняття в однойменному романі Джейн Остін <i>Науковий керівник – к. пед. н., доц. Орлова О. В.</i>	26
Боровська Валерія Особливості перекладу китайських реалій на матеріалі кінофільму “Будинок літаючих кинджалів” <i>Науковий керівник – к. пед. н., доц. Федічева Н.В.</i>	30
Горкава Олена Особливості перекладу українською мовою англійських концептуальних метафор на прикладі роману Г.Д. Робертса “Шантарам” <i>Науковий керівник – к. філол. н., доц. Кравченко В.Л.</i>	33
Горяйнов Герман Проблеми вивчення минулих часів англійської мови на прикладі Past Simple і Present Perfect у середніх навчальних закладах <i>Науковий керівник – викл. Дейнека С. О.</i>	35
Горяйнов Герман Різновиди наукової фантастики: термінологічні версії <i>Науковий керівник – к. пед. н., доц. Орлова О. В.</i>	38
Дереча Оксана Тема війни у творчості Е. М. Ремарка <i>Науковий керівник – к. філол. н., доц. Тарасова Н. І.</i>	40

<i>Derii Maryna</i>	43
Korean Influence on Jack London’s Creative Worldview	
<i>Supervisor – Professor Olga Nikolenko</i>	
<i>Dobryn Anastasiia</i>	47
Children’s Rights to the Religious Freedom	
<i>Supervisor – Associate Professor Iryna Tyminska</i>	
<i>Dobryn Anastasiia, Lobanova Daria</i>	51
Danish School Today: Experience and Prospects	
<i>Supervisor – Professor Olga Nikolenko</i>	
<i>Забора Анастасія, Орлов Олексій</i>	54
Шлях героя Рея Бредбері за межі антиутопії	
<i>Науковий керівник – к. філол. н., ас. Орлов О.П.</i>	
<i>Казмерчук Михайло</i>	57
Ключові концепти сучасних англомовних блогів про Японію	
<i>Науковий керівник – к. філол. н., доц. Луньова Т.В.</i>	
<i>Núria Camps-Casals (PhD) and Núria Medina-Casanovas (PhD)</i>	60
Perceived Impact of Cooperative Project-Based Learning in English for Academic Purposes for Primary Teacher Training Students	
<i>Ковальова Марія</i>	68
Особливості перекладу гумору у творі Джерома К. Джерома “Троє в одному човні (як не рахувати собаки)”	
<i>Науковий керівник – к. пед. н., доц. Таловиря Г.М.</i>	
<i>Comas Molas Alba</i>	71
Exploring How Learners’ Written Competence in English Can Be Improved: An Analysis of Real Productions Based on The English Key Competences Test	
<i>Supervisors – Mariona Casas Deseuras, PhD, Núria Medina Casanovas, PhD</i>	
<i>Корнет Анжела</i>	79
Дослідження звукового символізму у сучасному мовознавстві	
<i>Науковий керівник – д. філол. н., проф. Українець Л.Ф.</i>	
<i>Крячко Інна</i>	81
Актуальні питання вивчення основ лінгвокраїнознавства у середніх навчальних закладах України	
<i>Науковий керівник – викл. Дейнека С. О.</i>	
<i>Лєвошич Олена</i>	84
Специфіка трагедії як літературного жанру	
<i>Науковий керівник – к. філол. н., доц. Тарасова Н.І.</i>	
<i>Lobanova Daria</i>	89
Intercultural Education in Ukraine: Problems and Benefits	
<i>Науковий керівник – к. філол. н., доц. Тимінська І.М.</i>	

<i>Логвінова Каріна</i>	92
Рамкова композиція та її особливості втілення у творі Ніколаса Спаркса “Щоденник пам’яті”	
<i>Науковий керівник – к. пед. н., доц. Таловиря Г. М.</i>	
<i>Луле Джері</i>	95
Foreign Student’s Portfolio in Learning Ukrainian Language as a Foreign	
<i>Науковий керівник – к. філол. н. Жовнір М. М.</i>	
<i>Мартім’янова Анастасія</i>	97
Орнітологічний код у романі Гапер Лі “Убити пересмішника”	
<i>Науковий керівник – к. філол. н., ас. Орлов О.П.</i>	
<i>Мироненко Юлія</i>	99
Лексико-семантичні групи англіцизмів у технотрійлері “Бот 2”	
Макса Кідрука	
<i>Науковий керівник – к. філол. н, доц. Ніколашина Т. І.</i>	
<i>Михно Альона</i>	102
Гімн людині і природі (за романом Д. Дефо “Робінзон Крузо”)	
<i>Науковий керівник – к. філол. н., доц. Тарасова Н.І.</i>	
<i>Mukha Olena</i>	105
The Problem of Ideal in the System of Characters of Oscar Wilde’s Play	
An Ideal Husband	
<i>Supervisor – Professor Olga Nikolenko</i>	
<i>Mukha Olena</i>	107
Learning English within the Nordic Education Model	
<i>Supervisor – Associate Professor Iryna Tyminska</i>	
<i>Nikolenko Kateryna</i>	110
G.B. Shaw vs E.T.A. Hoffmann	
<i>Supervisor – Professor Olga Nikolenko</i>	
<i>Палій Яна</i>	115
Формування в учнів комунікативної компетенції на уроках	
англійської мови шляхом впровадження інноваційних технології	
навчання	
<i>Науковий керівник – ст. викл. Сосої Г. С.</i>	
<i>Панова Анастасія</i>	119
Перекладацькі трансформації в оповіданні Едгара По “Чорний кіт”	
<i>Науковий керівник – д. філол. н., проф. Кушнірова Т. В.</i>	
<i>Pertzeva Yulia, Zuyenko Maryna</i>	121
How to Teach English in CLIL Classrooms	
<i>Supervisor – Associate Professor Maryna Zuyenko</i>	

Перцева Юлія	122
Народні традиції та звичаї в творі “Ніч перед Різдом” М. В. Гоголя: перекладацький аспект	
<i>Науковий керівник – к. філол. н., доц. Конєва Т.М.</i>	
Пітерська Олена	127
Специфіка образної системи збірки оповідань Елеанор Портер “Across the Years” (“When Father and Mother Rebelled”, “The Black Silk Gowns”, “The Giving Thanks of Cyrus and Huldah”)	
<i>Науковий керівник – д. філол. н., проф. Ніколенко О.М.</i>	
Прийма Лада	131
Англiцизми в українській медичній терміносистемі	
<i>Науковий керівник – д. філол. н., проф. Степаненко М.І.</i>	
Романів Юлія	134
Формування комунікативної компетенції в учнів шляхом впровадження мультимедійних технологій та літературознавчих дисциплін	
<i>Науковий керівник – ст. викл. Сосой Г.С.</i>	
Романюк Ірина	136
Стилістичні особливості роману Елеанор Портер “Поліанна”	
<i>Науковий керівник – к. пед. н., доц. Черненко В.О.</i>	
Рябоконт Інна	139
Сатана і сатира: співчуття до диявола в романі “Майстер і Маргарита” М. Булгакова	
<i>Науковий керівник – к. філол. н., доц. Тарасова Н.І.</i>	
Сініктупова Аріна	143
Дискурс ток-шоу як один із шляхів активізації навичок говоріння у навчанні іноземній мові	
<i>Науковий керівник – ст. викл. Сосой Г.С.</i>	
Солошенко Ольга	144
Особливості вищої освіти у Великій Британії	
<i>Науковий керівник – ст. викл. Сосой Г.С.</i>	
Стрижова Надія	147
Особливості перекладу сленгу й вульгаризмів у романі Дж. Селінджера “Ловець у житі” Олексієм Логвиненком	
<i>Науковий керівник – к. філол. н., доц. Медведська І.М.</i>	
Супрун Геннадій	150
Актуальні проблеми перекладу філософських текстів	
<i>Науковий керівник – к. філос. н., доц. Усанова Л.А.</i>	

Таран Ярина	153
Перекладацькі трансформації як спосіб досягнення адекватності перекладу віршованого твору	
<i>Науковий керівник – к. пед. н., доц. Перова С.В.</i>	
Тихоненко Марина	158
Англiцизми в технотрилерi “Бот” Макса Кiдрука	
<i>Науковий керівник – к. філол. н., доц. Ніколашина Т. І.</i>	
Тихоненко Марина	163
Макроконцепт СВІТОВЕ ДЕРЕВО в англо-художній картині світу	
<i>Науковий керівник – к. філол. н., доц. Шрамко Р. Г.</i>	
Тихоненко Світлана	167
Специфіка гротеску в памфлеті Джонатана Свіфта “Побіжний погляд на становище Ірландії”	
<i>Науковий керівник – д. філол. н., проф. Ніколенко О. М.</i>	
Турченко Тетяна	171
Настільна гра як новий формат вивчення англійської мови у школі	
<i>Науковий керівник – ст. викл. Сосої Г. С.</i>	
Цибульська Ольга	174
Особливості вживання засобів художньої виразності та образності у сучасному англomовному поетичному тексті на матеріалі поезій Керол Енн Даффі	
<i>Науковий керівник – к. філол. н., доц. Рахно М.Ю.</i>	
Чабан Владислав	178
Щоденниковий дискурс у творчості Вірджинії Вулф	
<i>Науковий керівник – д. філол. н., доц. Ленська С.В.</i>	
Черненко Юлія	182
Особливості використання сучасних англomовних пісень у викладанні англійської мови у старшій школі	
<i>Науковий керівник – к. пед. н., доц. Черненко В.О.</i>	
Чех Юлія	184
Використання технологій Веб 2.0 у вишівському навчальному процесі	
<i>Науковий керівник – к. філол. н. Жовнір М. М.</i>	
Чижевська Анна	187
Способи повістування В. Теккеря у науковій рецепції П. Лаббока	
<i>Науковий керівник – д.філол н., проф. Ніколенко О.М.</i>	

Чубукова Анастасія	192
Перекладацькі трансформації у творі Едгара Аллана По “Падіння дому Ашерів” (“The Fall of the House of Usher”)	
<i>Науковий керівник – д. філол. н., проф. Кушнірова Т. В.</i>	
Shyian Alina	194
The Notions of “Term” and “Terminology” in the National Theory of Translation	
<i>Supervisor – Associate Professor Pavelieva A. K.</i>	
Шпак Яна	197
Емоції та їх вплив на здоров’я людини	
<i>Науковий керівник – к. філол. н., доц. Шрамко Р. Г.</i>	
Штена Анастасія	201
Різновиди просторово-часових деталей у казках Оскара Уайльда	
<i>Науковий керівник – д. філол. н., проф. Ніколенко О.М.</i>	

ПЕРЕДМОВА

ПНПУ імені В.Г. Короленка на шляху до впровадження багатомовної освіти та європейської інтеграції України

У 2019 р. Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка отримав можливість переходу на рівень КА2 «Проекти співпраці: стратегічні партнерства, альянси знань, розвиток потенціалу вищої освіти» в межах міжнародної програми Erasmus+. Кафедра світової літератури (завідувач кафедри – доктор філологічних наук, професор Ольга Ніколенко), кафедра англійської та німецької філології (завідувач кафедри – кандидат філологічних наук, доцент Марина Зуєнко) ПНПУ імені В.Г. Короленка беруть участь у реалізації проекту «Розвиток потенціалу підготовки учителів іноземної мови як шлях до впровадження багатомовної освіти та європейської інтеграції України» (Reference number: 610427-EE-2019-EPPKA2-SVNE-JP), який розрахований на 2019-2022 рр. Партнери проекту – Запорізький національний університет, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Горлівський інститут іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» у м. Бахмут, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна і 3 закордонні заклади вищої освіти – Тартуський університет (Естонія), Астонський університет (Велика Британія), Гейлдельберзький університет (Німеччина). Викладачі Астонського університету Елізабет Віландер і С'юзан Гартон, ректор Гейлдельберзького університету Ганс Вернер Гунек, викладачі Гейлдельберзького університету Стефані Вітцігам, Леоні Екзарокс є експертами з інтернаціоналізації освіти та впровадження методики CLIL у межах виконання роботи над проектом.

Мета проекту полягає у розвитку мультилінгвальної освіти в Україні шляхом впровадження предметно-інтегрованого мовного навчання (методика CLIL), інтернаціоналізації освіти та європейської інтеграції України.

Під час реалізації проекту будуть розроблені й впроваджені у вищих навчальних закладах 8 нових дисциплін, оновлено 13 дисциплін і модернізовано освітні програми зі спеціальностей 014.02 Середня освіта. Мова і література (англійська).

З освітніми продуктами щодо впровадження методики CLIL в освітній діяльності можна ознайомитись на сайті Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка й на веб-сторінці Науково-методичного центру якості вивчення англійської мови та світової літератури ПНПУ.

У співпраці з провідними університетами Європи будуть зроблені структурні зміни до начального плану спеціальності 014.02 Середня освіта. Мова і література (англійська).

За предметно-інтегрованою мовною методикою навчання дисципліну може викладати або вчитель-предметник (учитель біології, хімії, математики тощо) та/або вчитель іноземної мови. Для цього важливо вчителю-мовнику надати допомогу вчителю-предметнику з підготовки предметної лексики, відпрацювати граматичну функцію для висвітлення відповідної теми, максимально візуалізувати репрезентативний матеріал.

Для досягнення належної результативності проекту планується залучення низки вітчизняних та європейських фахівців, теоретиків та практиків, студентство та громадськість.

Проектна група MultiEd

Сутність художнього перекладу та його характерні риси

Переклад – це особливий вид духовної діяльності людини, який направлений на мовне посередництво, тобто на подолання бар’єрів у людському спілкуванні, що пов’язані з мовною різноманітністю. Беручи свій початок із давніх-давен, переклад завжди відігравав важливу роль в історії розвитку як світової культури загалом, так і в історії розвитку окремих народів. Однак приблизно із середини ХХ ст., після закінчення Другої світової війни, завдяки тому, що інтенсивність міжнародних контактів різко набрала обертів, перекладацька діяльність у всіх своїх різновидах набула небаченого раніше розмаху.

Слово “переклад” належить до числа загальновідомих та загальноживаних мовних одиниць. Однак, як термін, що характерний для наукового знання, дане слово потребує уточнення і наукового пояснення. Так, наприклад, російський вчений Р. К. Міньяр-Белоручев визначає переклад, як процес, що відбувається у формі психічного акту та полягає у тому, що мовний твір (письмовий текст чи усне висловлювання), написаний однією мовою – мовою оригіналу (МО), перетворюється в інший твір за допомогою мови перекладу (МП). Переклад при цьому можна вважати результатом даного процесу, при здійсненні якого з’являється новий твір, написаний мовою перекладу [11, с. 5].

На рубежі ХХ–ХХІ ст. набули поширення дві принципово відмінні дослідницькі позиції. Перша полягає в аналізі співвідношень перекладу з оригіналом, як двох пов’язаних між собою мовних творів – із урахуванням їх специфіки і виявлення на основі аналізу закономірностей перекладацького процесу (лінгвістичний підхід); друга – у дослідженні процесу перекладу і спробах його моделювання (за допомогою схем), а також прогнозування можливих варіантів його реалізації – в залежності від різних мовних і позамовних умов (психолінгвістичний підхід).

Дефініції терміну “переклад” різноманітні та багаточисленні. Зіставлення термінологічних визначень різних авторів дає нам уявлення про систему дослідницьких цілей і поглядів ученого, його приналежності до певної наукової школи, а також до певного етапу розвитку перекладацької науки. Розглянемо декілька визначень у порядку їх появи та прослідкуємо трансформацію поняття “переклад”.

Так, А. В. Федоров, один із засновників радянського перекладознавства стверджує, що у процесі перекладу слід вірно і повно виразити засобами однієї мови те, що вже раніше було виражене засобами іншої мови [14, с. 10]. Таким чином, А. В. Федоров бачить у перекладі перш за все повне перевираження, передачу смислової інформації. Науковець приділяв увагу порівнянню текстів

оригіналу та перекладу, а сам переклад досліджував з позицій результативності процесу.

Л. С. Бархударов робить акцент на вивченні перекладу як процесу трансформацій при переході від тексту оригіналу до тексту перекладу: “Переклад – міжмовне перетворення чи трансформація тексту, написаного однією мовою, в текст, написаний іншою мовою” [3, с. 27]. У фокусі досліджень Л. С. Бархударова знаходиться сам процес перекладу. Саме він обґрунтував теорію та розробив типологію перекладацьких трансформацій.

Л. А. Черняховська у дослідженнях перекладу робить акцент на використанні методів структурної лінгвістики і визначає переклад як “перетворення структури мовного твору, у результаті якого, при збереженні незмінним плану змісту, змінюється план вираження, одна мова замінюється іншою” [15, с. 3]. Увага дослідниці звернена, у першу чергу, на структуру текстів оригіналу та перекладу, визначену структурами мов, які взаємодіють у процесі перекладу.

Можна сказати, що вищезазначені дослідники-перекладознавці, намагаючись розкрити предмет теорії перекладу, не брали до уваги те, що переклад – це складне, комплексне явище, на яке впливає багато різноманітних факторів. Розуміння цього факту у більшій мірі простежується у роботах В. Н. Комісарова, який відмічає, що протиставляти процес перекладу та його результат навряд чи правомірно. Саме результат перекладу представляє собою ту реальність, на основі аналізу якої можна опосередковано судити про те, як протікав процес перекладу. Згідно визначення В. Н. Комісарова, переклад – це вид міжмовного посередництва, котрий цілком орієнтований на оригінал.

Сучасні підходи, у яких переклад розглядається не тільки як міжтекстове перетворення, але і як особливий вид людської діяльності, що носить соціальний характер, можна зустріти у роботах В. С. Виноградова, І. С. Алексєєвої, М. К. Гарбовського та інших дослідників.

В. С. Виноградов визначає переклад як “викликаний суспільною необхідністю процес і результат передачі інформації (змісту), що виражена у письмовому чи усному тексті однією мовою, за допомогою еквівалентного тексту іншою мовою” [5, с. 11].

І. С. Алексєєва бачить у перекладі “діяльність, яка здійснюється перекладачем і полягає у варіативному перевираженні, перекодуванні тексту, що був породжений однією мовою, у текст, написаний іншою мовою” [1, с. 7]. Із точки зору дослідниці переклад представляє собою перш за все результат діяльності особливого суб’єкта – перекладача, з притаманними йому психологічними та професіональними особливостями.

Проте, мабуть визначення, яке найбільш повно відображає всю специфіку перекладу належить М. К. Гарбовському. У його розумінні “переклад – це суспільна функція комунікативного посередництва між людьми, які користуються різними мовними системами, що реалізується у ході психофізичної діяльності білінгва у відображенні дійсності на основі його індивідуальних особливостей інтерпретатора, який здійснює перехід від однієї семіотичної системи до іншої з метою еквівалентної, тобто максимально

повної, але завжди часткової передачі системи сенсів, що полягає у вихідному повідомленні від одного комуніканта іншому” [6, с. 216].

Спираючись на роботи відомих учених – перекладознавців та лінгвістів В. Н. Комісарова, А. В. Федорова, Г. Гачечіладзе [9, 14, 7] та інших, можна виділити основні характерні риси, що притаманні художньому перекладу:

1. Точність. Перекладач мусить донести до читача найбільш повно всі ідеї, що були виражені автором. При цьому необхідно зберегти не лише основні положення, а ще й нюанси та відтінки висловлювання. У той же час, перекладач не повинен нічого додавати від себе, доповнювати чи роз’яснити автора, інакше це було б нічим іншим, як спотворенням тексту оригіналу.

2. Стислість. Перекладач не повинен бути багатослівним, йому варто висловлювати свої думки максимально стисло та лаконічно.

3. Ясність. У той же час, лаконічність і стислість мови перекладу не повинні шкодити ясності вираження думки та легкості її розуміння. Потрібно уникати важких для розуміння неоднозначних зворотів.

4. Літературність. Переклад повинен повністю відповідати загальноприйнятним літературним нормам [2, с. 51–52].

Також вважаємо доцільним зупинитися на задачах художнього перекладу. Теоретично, можна виокремити три основні задачі художнього перекладу:

– по-перше, познайомити читачів із творчістю письменника, твори якого вони самі прочитати не можуть, через незнання тієї мови, якою ці твори написані;

– по-друге, ознайомити читача з особливостями культури іншого народу, показати своєрідність цієї культури;

– по-третє, просто ознайомити читача зі змістом книги [13, с. 370].

Якщо ми говоримо про художній переклад, то загалом можна сказати, що перед ним стоять ті ж самі задачі, що і перед іншими видами перекладу. Художній переклад, як і будь-який інший, має на меті відтворити засобами мови перекладу усе те, що було сказано мовою оригіналу. Особливості цього виду перекладу і специфіка проблем, що виникають при перекладі, перш за все, виявляються особливостями самого художнього тексту, його характерними рисами, що відрізняють його від інших видів текстів [13, с. 344].

Художній текст – це результат творчого процесу, втілення творчого задуму; художній твір, який має високу інформаційну насиченість, представляючи читачу різні види інформації. Певне, саме художній текст найяскравіше відображає національну специфіку приналежності до тієї чи іншої культури. Художній текст несе естетичне, емоційне, символічне, еталонне, образно-метафоричне значення у тій чи іншій культурі, а також відображає національний характер, менталітет та світосприйняття того чи іншого народу у просторі літературного наслідування даної культури.

Згідно теорії тексту Н. С. Валгіної, текст має дві основні взаємопов’язані текстотвірні функції: естетичну та функцію впливу [4, с. 54]. Із точки зору М. В. Межової, художній текст має також культурологічну функцію. Важливою характеристикою художнього тексту являється його культурний контекст, який є унікальним і неповторним у своєму роді [10, с. 107]. Таким чином, художній

текст розглядається як елемент культури, у якому найяскравіше проявляється специфіка культурної і мовної своєрідності, інформації про ту чи іншу країну, вираження картини світу.

Зауважимо, що художні тексти, написані іноземною мовою, входять до контексту різних культур та стають загальновідомими лише завдяки перекладу. На різних історичних етапах мистецтво художнього перекладу ґрунтувалося на двох основних принципах – точного перекладу, що полягав у збереженні порядку слів, мовних та граматичних конструкцій та вільного перекладу, основне завдання якого – збереження змісту оригіналу [8].

Разом із тим, не можна забувати про необхідність максимального наближення тексту перекладу до тексту оригіналу. Відтак, Я. Рецкер стверджує, що “основним завданням перекладача є передача цілісності і точності змісту оригіналу за допомогою засобів іншої мови, проте обов’язковою передумовою є збереження стилістичних та експресивних особливостей” [12, с. 7].

Таким чином, можна сказати, що художній переклад – це, безумовно, творчий процес, який не може ґрунтуватися на чітких інструкціях. Він вимагає від перекладача не лише досконалого знання мови оригіналу, мови перекладу та їх культур, а й попереднього лінгвістичного та культурологічного аналізу вихідного тексту. Основна задача перекладача – не просто перекласти, а так би мовити, створити “новий” текст, еквівалентний оригіналу.

Перекладачі у своїй діяльності стикаються із цілим рядом проблем, а саме: із труднощами перекладу реалій, стійких виразів, проблемою гри слів, культурними відмінностями мов. Для досягнення адекватності та еквівалентності перекладу лінгвісти та науковці пропонують користуватися перекладацькими трансформаціями, тобто своєрідними “міжмовними перетвореннями”. Найпоширенішими з них є додавання, опущення, калькування, описовий та антонімічний переклад, генералізація та конкретизація, прийом смислового розвитку.

Література

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение : Учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. СПб. : Филологический факультет СПбГУ; М. : Издательский центр “Академия”, 2004. 352 с.
2. Алимova М. В. Особенности и основные критерии перевода художественного текста. *Вестник РУДН серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания*. 2012. № 2. С. 47 – 52.
3. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М. : “Международ. отношения”, 1975. 240 с.
4. Валгина Н. С. Теория текста : учебное пособие. М.: Логос, 2003.
5. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М. : Издательство института общего среднего образования, 2001. 224 с.
6. Гарбовский Н. К. Теория перевода: Учебник. М. : Изд-во Моск. ун-та, 2004. 544 с.
7. Гачечиладзе Г. Художественный перевод и литературные взаимосвязи. 2-е изд. М. : Наука, 1982. 260 с.

8. Козак Т. Б. Особливості художнього перекладу. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія"*. Тернопіль. 2015. С. 221 – 223.

9. Комиссаров В. Н. Теория перевода: Лингвистические аспекты. М.: Высшая школа, 1990. 253 с.

10. Межова М. В. Художественный текст как элемент культуры: переводческий аспект. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Кемерово. 2014. № 9 (39). Ч. 1. С. 106 – 109.

11. Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода. М. : Московский Лицей, 1996. – 208 с.

12. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика: очерки лингвистической теории перевода. М. : Международные отношения, 1974. 216 с.

13. Сдобников В. В., Петрова О. В. Теория перевода : учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков. М. : АСТ: Восток – Запад, 2007. 448 с.

14. Федоров А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): Для институтов и факультетов иностранных языков. Учеб. пособие. 5-е изд. СПб. : Филологический факультет СПбГУ; М. : ООО "Издательский Дом "ФИЛОЛОГИЯ ТРИ", 2002.

15. Черняховская Л. А. Перевод и смысловая структура. М. : Международные отношения, 1976. 264 с.

The present article is concerned with different definitions of the term "translation", offered by leading national scholars of the language. The article deals with characteristic traits of literary translation – the fidelity of the translation, its intelligibility, and literariness. The author also analyzes three main tasks of literary translation and comes to the conclusion that literary translation is to some extent a difficult creative process that demands from the translator not only competence in 2 different languages but also linguistic and cultural analysis of the translatable text.

Key words: translation, literary translation, linguistic analysis, fidelity of the translation, culture-specific element, word-play.

Олена Безрук

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка

Науковий керівник – к. філол. н., доц. Кравченко В. Л.

Лексико-семантична характеристика мови творів Рея Бредбері та особливості їх перекладу

Актуальність дослідження полягає у тому, що тема лексико-семантичної характеристики та способи перекладу зазначених творів Рея Бредбері найменше досліджена, тому вимагає глибокого вивчення.

До проблеми вивчення різних аспектів творчості Рея Бредбері зверталось чимало науковців та критиків. Серед вже вивчених аспектів можна зазначити такі як ідейно-тематичний, жанрова природа і поетика творів. Наприклад, науковець Ю. С. Серенков вивчав біографію та твори Рея Бредбері у контексті

інтелектуальної думки США [9]. М. І. Кисельова досліджувала творчість Рея Бредбері у сучасному літературному контексті [5]. В. Г. Новікова вивчала місце фантастичних новел у творчості Рея Бредбері [8].

Перекладами творів Рея Бредбері займалися багато літераторів. Першим виданням Рея Бредбері на теренах СРСР був український переклад Олександра Тереха роману “Марсіанські хронічки”, який побачив світ у 1962 році. Окрім О. Тереха, твори Р. Бредбері перекладали українські літератори Є. Крижевич, В. Митрофанов, Я. Веприняк, В. Попов, О. Клименко, А. Євса.

У даній статті було використано переклади Євгена Крижевича “451 градус за Фаренгейтом”, Володимира Митрофанова “Кульбабове вино” та Олександра Тереха “Марсіанські хроніки”.

Існує три основних способи повного перекладу художнього тексту: буквальний, семантичний і комунікативний [6, с. 6]. Основним способом перекладу в прикладах, які використовуються у даній статті, є комунікативний. Такий спосіб максимально наближує читача до сприйняття оригінального твору. Також літератори використовують буквальний (дослівний) переклад у певних випадках.

При перекладі фразеологізмів, перекладачі використовують контекстуальні зміни, тобто намагаються знайти такий український фразеологізм, який, хоча і не відповідає по значенню англійському фразеологізму, але з достатньою точністю передає його зміст у конкретному контексті.

Аналіз лексичного складу роману Рея Бредбері “451 градус за Фаренгейтом”, можна зазначити, що превалюють загальнонавчальні лексичні одиниці. Проте, певна частина з них перетворюється на загальнонаукові терміноподібні слова [4, с. 109], або, навіть, і на вузькоспеціальні терміни. Такі загальнонаукові лексичні одиниці не мають повного термінологічного навантаження, яке залежить від наявності або браку певної кількості лексичних одиниць семантичного поля, тобто, від ступеня термінологізації [7].

Усі дії описано за допомогою загальнонавчальних лексичних одиниць, зокрема іменників, які в тексті зазнають певної термінологізації. Значна їхня частина стосується вогню і всього, що з ним пов’язано, створюючи тим самим певне семантичне коло, до якого входять наступні лексичні одиниці: “fire” – вогонь, “furnace” – пічка, “flame” – полум’я, “fire-station”, “firehouse” – пожежна станція, “warm” – тепло, “fireman” – пожежник, “light” – світло, “darkness” – темнота, “kerosene” – гас, “conductor” – провідник, “nozzle” – наконечник, “igniter” – запальник, “gun” – рушниця, “burn” – палити тощо

Слово “вогонь” є центральною лексичною одиницею роману. Вона стає терміноподібною одиницею і набуває кілька близьких значень, наприклад:

1. Вогонь, який усе спалює і нищить (“Burnall, burneverything. Fire is bright and fire is clean” [11, с. 60] – “Палить їх усіх, палить усе. Вогонь палає ясно, вогонь очищає”) [1, с. 35].

2. Вогонь, який гріє і дає, а не забирає тепло (“It was not burning. It was warming... He has never thought in his life that it could give as well as take” [11,

с. 146] – “Воно не горіло. Воно давало тепло... Він і не гадав, що вогонь може не тільки забирати, а й давати”) [1, с. 84].

Іншою важливою лексичною одиницею в романі є поняття “книга”, навколо якої теж об’єднується багато відповідних слів, які входять до семантичного кола “книги”. Книга, її знищення є головною метою дій пожежників, вона є найнебезпечнішим ворогом уряду йому її треба спалювати, де б вона не була. В цьому творі лексичне значення слова “книга” набуває розширеного семантичного поля, наприклад: “*We burnt a thousand books. ... We burnt copies of Dante, and Swift and Marcus Avrelius*” [11, с. 50] – (“Ми спалили тисячі книг... Ми спалили твори Данте, і Свіфта, і Марка Аврелія”) [1, с. 29].

У наступному прикладі книга – це майже жива істота з притаманними їй властивостями – вона дихає, вона має обличчя, вона живе: “*This book has pores. It has features. This book can go under the microscope. You’d find life under the glass, streaming past in infinite profusion. The more pores, the more truthfully recorded details of life per square inch you can get on a sheet of paper, the more “literary” you are*” [11, с. 83] – (“У цієї книжки є пори, вона дихає. Вона має обличчя. Її можна вивчати під мікроскопом. Крізь скло ви побачите життя, яке тече перед вами у всій своїй невичерпній розмаїтості. Що більше пор, то правдивіше зображено різнобічні сторони життя на квадратний дюйм паперу, то “художніша” книжка”) [1, с. 47]. Завдяки цим визначенням, які є фактично дефініціями лексичної одиниці книжка й відбувається її термінологізація.

Таким чином, проаналізувавши мову роману, можна зробити висновок, що автор частину своєї лексики термінологізує, додаючи до певних лексичних одиниць нових відтінків значень. Для цього він користується переважно загальноновживаною лексикою, але не створює нових наукових або технічних одиниць.

В інших своїх доробках Рей Бредбері вже не вдається до термінологізації повсякденної лексики, але все ж його твори насичені великою кількістю фразеологічних одиниць, для створення неповторних та самобутніх образів.

Наприклад, наступні уривки з повісті “Кульбабове вино”, репрезентують, що автор використовує фразеологізми для опису тих рис характеру і поглядів на життя, які притаманні головному герою 12-річному Дугласу, наприклад: “*Yes, I do, or most of it. Watch it now, here’s the ravine. We’ll cut down through by the dump head and...*” [10, с.85] – (“Ні, вірю, майже вірю... А тепер пильнуй, ось уже й яр. Ми підемо навпростець через звалище і...”) [2, с.130]; “*What ever you want, he thought, you got to make your own way*” [10, с. 11] – (“Коли тобі чогось треба, – подумав він, – сам шукай до цього шляхів”) [2, с. 13].

Томас, молодший брат головного героя, любить точність, це проявляється у наступній цитаті, наприклад: “*Two hundred fifty-six on the nose!*” said Tom instantly” [10, с.6] – (“Двісті п’ятдесят шість, точно, як в аптеці! – миттю випалив Том”) [2, с. 5].

Цю якість Дуглас наслідує у свого брата: “*Tom, you and your statistics gave me an idea. I’m going to do the same, keep track of things*” [10, с. 13] – (“Слухай, Томе, – сказав він. – Ти зі своїми підрахунками та записами напровадив мене на одну думку. Тепер і я так робитиму – вестиму облік різних подій.”) [2, с. 16].

Автор за допомогою фразеологізмів показує теплі відносини між братами. У наступному прикладі ми бачимо, що Томас співпереживає брату, говорячи, як Дугласу не таланило у минулому: *“I could think of ten dozen other things, all as bad or worse. Some summers you get a run of luck like that. It’s been silverfish getting in his comics collection or mildew in his new tennis shoes ever since Doug got out of school”*[10, с. 91] – (“*Ні, були ще сотні всяких таких бід, а то й гірших, усього не пригадати. Мабуть, цетакий рік випав, що як уже не щастить, то не щастить. То в його коміксах мільзавелася, то нові тенісні туфлі запліснявіли.*”) [2, с. 140].

Оповідання “Марсіанські хроніки” належать до фантастичного жанру. Але і вони містять значну кількість фразеологічних одиниць, які відіграють велику роль в описі персонажів та подій цього твору.

Найбільш яскраво описуються предмети на Марсі, наприклад, меблі, що володіють властивостями приймати форму людей: *“She lay back in a chair that moved to take her shape even as she moved. She closed her eyes tightly and nervously”*[12, с. 7] (“*Вона лягла в крісло, яке відразу набрало зручної для її тіла форми, і заплющила очі.*”) [3, с. 2].

Одна з героїнь твору, яка живе на Марсі, може бачити майбутнє у своїх снах, ось як автор описує її властивість: *“You’re unkind. I didn’t think him up on purpose; he just came in my mind while I drowsed”*[12, с. 9] (“*Який ти недобрый! Я ж його не вигадала. Він несподівано виник переді мною – ніби наяву*”) [3, с. 3]. Її чоловік має такі риси характеру як забудькуватість та ревнивість, і це ми бачимо у наступному прикладі: *“Its lipped my mind. I invited Dr. Nlle out this afternoon”* [12, с. 18]. (“*Дуже шкодую, що забув попередити тебе, але я запросив на сьогодні доктора Нлле*”) [3, с. 8].

Для того, щоб показати схожість способів мислення і розвитку на різних планетах, автор використовує наступний ідіоматичний зворот, який підкреслює важливість експедиції на інші планети: *“We may be on the threshold of the greatest psychological and metaphysical discovery of our age”* [12, с. 55] (“*Мені здається, ми стоїмо на порозі найбільшого філософського відкриття нашої епохи!*”) [3, с. 28].

Підсумовуючи сказане вище, треба зазначити, що Рей Бредбері у своїх творах широко використовує фразеологічні одиниці для передачі настрою та атмосфери подій та опису людських характерів у своїх творах та термінологізує загальноживані слова.

Література

1. Бредбері Р. 451 градус за Фаренгейтом / пер. з англ. Є. Крижевича. Київ : Навчальна книга - Богдан, 2011. 208 с.
2. Бредбері Р. Кульбабове вино / пер. з англ. В. Митрофанова. Київ: Навчальна книга – Богдан, 2011. 328с.
3. Бредбері Р. Марсіанські хроніки / пер. з англ. О. Тереха. Київ : Навчальна книга – Богдан, 2011. 296 с.
4. Васенко Л. А., Дубічинський В. В., Кривець О. М. Фахова українська мова : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 272 с.

5. Киселева, М.И. Творчество Рэя Бредбери. Традиция и современный литературный контекст: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.01.03. Нижний Новгород, 1993. 17 с.

URL:<http://cheloveknauka.com/hudozhestvennyu-mir-reya-bredberi-traditsii-i-povatorstvo> (дата звернення: 21.10.2019).

6. Кіщенко Ю.В. Вступ до перекладу (завдання для самостійної роботи) : навч. посіб. для студентів I курсу спеціальності “Переклад”. Херсон : ХДУ, 2007. 47 с.

7. Медведів А. Лексико-стилістичні та термінологічні особливості роману “451 градус за Фаренгейтом” Рея Бредбери. Проблеми української термінології СловоСвіт 2016 : зб. матеріалів доп. учасн. XIII Міжнар. наук. конф. Львів, 2016. С.88 – 93.

8. Новикова В.Г. Фантастическая новелла Рэя Бредбери: автореф. дисс. ... канд. филол. наук : 10.01.05. Нижний Новгород , 1992. 17 с.

URL: <http://cheloveknauka.com/fantasticheskaya-novella-reya-bredberi> (дата звернення: 21.10.2019).

9. Серенков Ю.С. Творческая личность писателя и динамика интеллектуальной культуры. Междисциплинарный журнал Московского гуманитарного университета. Знания. Понимания. Умения. 2019. Вып. 2. С. 184 – 193. URL: <http://journals.mosgu.ru/zpu/article/view/986/1122> (дата звернення: 21.10.2019).

10. Bradbury R. Dandelionwine : fictionbook. SaintPetersburg : Antology, 2016. 288p.

11. Bradbury R. Fahrenheit 451: fictionbook. SaintPetersburg : Antology, 2016. 192 p.

12. Bradbury R. TheMartianChronicles : fictionbook. SaintPetersburg : Antology, 2008. 306p.

This article represents the semantic and lexical features of the language of the works of American writer Ray Douglas Bradbury, as well as the ways of translating lexical units into Ukrainian. Particular attention is paid to the conversion of common vocabulary units into terminology, which occurs through different definitions or definitions, as well as the method of metaphorization, as well as the phraseology of works. The following works were used for the analysis: “Fahrenheit 451” (1953), “Dandelion Wine” (1957), “The Martian Chronicles” (1950).

Key words: semantic analysis, phraseology, terminology, metaphorical image, translation

Сергій Безруков

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка

Науковий керівник – д. філос. н., проф. Кравченко П.А.

Щодо проблеми “неперекладності” філософських понять на прикладі концепту WELFARE

У сучасному глобалізованому світі неможливо уявити наукову діяльність без інформаційних технологій. Наукометричні бази Web of Science, Scopus, Google Академія тощо створюють своєрідний планетарний науково-

інформаційний простір, який безперервно поповнюється актуальними дослідженнями.

Уряд України зацікавлений в інтеграції науки до міжнародної спільноти, тому додатково зобов'язує аспірантів мати публікації за кордоном. Так, згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України “основні наукові результати дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата наук має бути висвітлено не менше ніж у трьох наукових публікаціях, які розкривають основний зміст дисертації. До таких наукових публікацій належать: щонайменше одна стаття у періодичних наукових виданнях інших держав, які входять до Організації економічного співробітництва та розвитку та/або Європейського Союзу, з наукового напрямку, за яким підготовлено дисертацію здобувача” [6].

Технології дають змогу підтримувати постійну комунікацію між дослідниками, обмінюватися знаннями та напрацюваннями, однак, основна проблема полягає в тому, що міжнародна мова спілкування й науки – англійська, яка вже сама стала об'єктом дослідження. Якщо, приміром років десять тому без знання англійської мови складно було працювати в технічній сфері, то зараз і науковцю-гуманітарію для того, щоб перебувати в контексті сучасних досліджень, необхідно, крім базових навичок спілкування, мати певний досвід перекладу.

Перекладаючи філософські тексти, легко припуститися помилок. Це відбувається через підміну наукових термінів художніми образами, які не вписуються у формулу перекладу поняття. “Така ситуація особливо поширена в українських реаліях, коли більшість перекладів філософської класики здійснено філологами. Як наслідок, такі переклади не лише спотворюють поняттєву структуру оригіналу, а й унеможливають використання їх у навчальних цілях, коли важливо відтворити логіку аргументації певного автора” [4, с. 112].

Переклад конкретного філософського поняття має бути органічно відповідним до поняттєвої мережі, яку вибудовує автор. Слід розуміти, що переклад філософських текстів та понять не в змозі відтворити всі сенси, асоціації, інтертекстуальні зв'язки та рефлексії, що створює оригінальний текст, до того ж необхідно розуміти історичні обставини, особливості мовної культури, творчого стилю автора. Перекладач, ніби Ахіллес із апорії Зенона “Ахіллес і черепаха”, прикутий до свого твору, але ніколи не в змозі його наздогнати. Саме так і виникає феномен “неперекладності”, бо є філософські слова й словосполучення, переклад яких з однієї мови на іншу створює певні проблеми.

Проблему неперекладності по-різному розглядали залежно від своїх загальних філософських передумов позитивісти-аналітики й герменевти – Куайн і Гумбольдт, Кроче й Бланшо та інші мислителі. “Кожен з них фіксував свою специфіку проблеми. Так, Куайн підкреслював ненадійний механізм перевірки наших суджень спостереженням за функціонуванням чужої мови, Гумбольдт – відмінність мовних картин світу й способів формування світогляду залежно від цих картин”, – зазначає Автономова [1, с. 12]. Отже, неперекладностей може бути багато, але це не означає, що переклад певних понять взагалі неможливий.

Вищезазначений феномен останні 40 років досліджує Барбара Кассен – учениця Хайдеггера. У центрі її уваги – властивості слів та мов. Вона пропонує новий підхід до філософії мови, яку поміщає в історичну й разом з тим практичну перспективу. Ідея “неперекладностей” лягла в основу міжнародного проєкту “Європейський словник філософій. Лексикон неперекладностей”, над яким працювали 150 фахівців з різних галузей філософії й лінгвістики понад десять років. Для українських перекладачів та співавторів проєкту це стало особливим викликом насамперед тому, що завдання відтворити українською мовою одразу весь космос європейської філософії задіяло всі існуючі й відкрило нові можливості українськомовного філософського дискурсу.

Барбара Кассен наводить простий приклад: “Зайдіть на Google в рубрику “Перекласти цю сторінку”. Результат вражаючий. Введіть “І Бог створив людину за образом своїм / Et Dieu créa l’homme à son image”, потім дайте команду перекласти англійською і вийде “And God created the man with his image”. Перекладіть французькою, потім знову англійською, і так до тих пір, поки не отримаєте виважений переклад. Отже, ми маємо спочатку “And God created the man with his image”, потім “І Бог створив людину зі своїм образом”, що помітно відрізняється від того, з чого ми почали!” [5, с. 4].

Досліджуючи генезис і еволюцію лібертаріанського патерналізму в творчості американського політичного філософа Каса Санстейна, наукові праці якого практично не перекладені українською мовою, ми постали перед певними труднощами. Часто вживаний у його творах англійський термін WELFARE створює цілий ряд проблем, пов’язаних з його технічним уживанням у моральній і політичній філософії, а також в економічних дискусіях про справедливий розподіл.

Як визначає “Європейський словник філософій”: “термін WELFARE походить від неперекладного англійського виразу *to fare well* (або, навпаки *ill*), що буквально означає “добрий (або: недобрий) шлях”; але позначає будь-яку ситуацію, жереб, добрий чи поганий хід справ, коли все стає добре чи погано.

WELFARE вказує на об’єктивне становище кожного в сенсі “показників” щастя або достатку” [3, с. 262]. Цей термін належить до цілої групи соціально значущих рішень, спрямованих на задоволення потреб людей і на справедливий розподіл: соціальне забезпечення, мінімальний рівень доходу, політика охорони громадського здоров’я або навіть боротьба за зниження рівня безробіття.

Один з напрямів моральної філософії присвячений розгляду понять нормативної економіки як “економіки добробуту” (*Welfare economics*). Він надихається економічною теорією, що шукає “спосіб виміряти *welfare*, використовуючи як основний інструмент “оптимум” Парето: ідею економічної рівноваги, що визначається як такий стан *x*, якому суб’єкти економіки не можуть вибрати інший стан *y*, не погіршуючи становище принаймні одного з суб’єктів” [3, с. 262].

Вимірювання *welfare* індивіда або групи стало предметом складних теоретичних обговорень, у яких зіткнулися зовсім різні точки зору. Якщо визначати *welfare* за функціональною користю кожного із суб’єктів, то чи можна співвідносити його, як думали класичні утилітаристи, з внутрішнім

розумовим відчуттям суб'єкта? Чи, можливо, краще вираховувати об'єктивне значення *welfare* за ступенем задоволення індивідуальних потреб, які самі індивіди собі призначили?

Здається, що чим більше людина задовольняє свої потреби, тим щасливішою вона себе відчуває. Але критики вказували на недоліки такого розуміння: вже Токвіль, критикуючи демократичне розуміння щастя, заявляв, що неможливо задовольнити всі наші бажання, і тому таке зрозуміле *welfare* буде постійною виявлятися незадоволеністю і фрустрацією [3].

Знадобилася інша міра, натхненна марксизмом, однак, теж спірна, що вимірює *welfare* в термінах основних матеріальних потреб, а не бажань і переваг. Але тоді постає питання, якщо ці “первинні блага” настільки ж важливі, як і політичні свободи, права людини й самоповага (недоторканність особи), то чи не забуває ця концепція про те, що й ці переваги й цей вибір повинні бути вільними?

Нарешті, залишається питання масштабу: чи можна міряти *welfare* індивіда тією ж міркою, що й *welfare* суспільства. Доводиться, щоб знайти правильну мірку *welfare*, розробляти філософську критику економічних гіпотез, щоб у нас виникла хоч якась правдоподібна теорія соціальної справедливості й первинних благ. Теорії соціальної справедливості розрізняються перш за все за способом співвідношення “справедливості” (*right* або *just*) і “блага” (*good*). Для *welfarism* у, прикладом якого є утилітаризм, ця міра *welfare*, яка і є критерієм оцінювання валідності (правильної і справедливої значущості, *rightness* або *justice*) будь-якого “розподілу”, але також і політичного рішення, інституту, спільноти тощо [3].

Сучасна англійська філософія прагне встановити стилістично нейтральну мову, яка була б прозорою для перекладу. Проте тут можна помітити певну кількість специфічних проблем – переклад складних слів чи певних гнучкіших конструкцій англійської мови, що поширені в актуальному філософському дискурсі, роблять переклади сучасних англійських філософських текстів дуже незграбними. Ця ситуація є наслідком парадоксального характеру англійської, а потім і американської мови, що стала панівною філософською мовою другої половини ХХ ст.

Література

1. Автономова Н. С. Познание и перевод. Опыты философии языка. Российская политическая энциклопедия. Москва, 2008. 704 с.

2. Європейський словник філософій. Лексикон неперекладностей. Том перший. Наукові керівники проекту: Барбара Кассен і Констянтин Сігов / Пер. з франц. Київ: Дух і літера, 2009. 576 с.

3. Европейский словарь философий: словарь непереводимостей. Том второй. Научные руководители проекта: Барбара Кассен і Константин Сигов / Пер. с франц. Київ: Дух і літера, 2017. 408 с.

4. Іващенко І. До питання про умови можливості перекладу філософського тексту (на прикладі перекладів “Вступу” до “Феноменології духу” Г.В.Ф. Гегеля). Філософська думка. 2010. № 3.

5. Кассен Барбара. В защиту непереводимости. Беседа с Михаэлем

Устинофф. Логос. 2011, №5 – 6 (84), С. 4-12, Перевод с французского Ольги Волчек Перевод выполнен по тексту: Cassin B. Intraduisible et mondialisation (entretien avec M. Oustinoff) x Hermès. 2007. Vol. 49. Traduction et mondialisation.

6. Міністерство освіти і науки України Наказ від 23.09.2019 №1220 “Про опублікування результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук”

URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-opublikuvannya-rezultativ-disertacij-na-zdobuttya-naukovih-stupeniv-doktora-i-kandidata-nauk>.

The article analyzes the problem of “untranslatability” in the philosophical type of text using the term WELFARE as an example. It should be understood that the translation is not able to reproduce all the meanings, associations, intertextual connections, and reflections that creates the original text.

Key words: *untranslatability, philosophical text, translation, translator, welfare, welfarism.*

Інна Боровко

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка

Науковий керівник – к. пед. н., доц. Орлова О. В.

“Гордість” та “упередження” як концептуальні поняття в однойменному романі Джейн Остін

Література – це унікальна скарбниця мудрості, знань та досвіду людства. Скористатися цими надбаннями може кожний читач, незалежно від країни, обізнаності, інтелекту. Для усіх відкриті думки, переживання, вчинки героїв, їхні характери та внутрішні причини поведінки. А найголовніше те, що в прочитаних рядках кожен знаходить відлуння власних почуттів і думок. Найвідоміший роман англійської письменниці Джейн Остін “Гордість і упередження” (англ. *Pride and Prejudice*) зображує життя англійського дворянства початку ХІХ ст., зокрема конфлікт інтересів, роль жінки в суспільстві. На початку ХХІ ст. було продано більше двадцяти мільйонів примірників цього твору, саме його називають прадідусем усіх жіночих романів.

Метою нашої статті є дослідження центральних концептуальних понять роману, які визначають головні сюжетні мотиви твору, а також сенс душевних переживань головної героїні, її характер, життєві принципи.

Назва твору є орієнтиром для того, щоб читач розгледів прояви цих почуттів та їх відтінки. Джейн Остін була майстринею слова, яка вміла, як писав С. Моем, “жити життям своїх героїв і передавати це почуття читачам” [3, с. 17].

Слід зазначити, що *гордість* (англ. *pride*) – це почуття власної гідності, відчуття особистісної самоповаги, яке за певних умов може розвиватися у завищену самооцінку, надмірної пиhi, бундючності. Наразі українською мовою слово вживається як позитивне або нейтральне. *Упередження* (англ. *prejudice*) – це хибна думка або почуття, що складається стосовно чогось або когось наперед, без детального пізнання та пов’язане з цим відповідне ставлення.

Упередження найчастіше є психологічним станом оцінювання або ставлення, обумовленими стереотипами мислення без прямого досвіду та без достатніх підстав. Перекладач Т. Некряч [2] в українському тексті роману замість “упередження” використала поняття “гонор” (англ. pride, arrogance) – надмірна увага і піднесення власної персони; чванливість, пиха – тобто негативний відтінок гідності.

“Гордість та упередження” – роман про почуття і взаємини людей, різних за життєвим досвідом, глибиною почуттєвості, силою моральних переконань. У кожному творі Дж. Остін можна знайти історію морального вибору. Письменниця не возвеличує своїх героїв, вона прагне дослідження шляху до життя, що наслідують моральність і психологічну стійкість до негативних рис характеру і нестабільних станів. На початку твору авторка знайомить читача з родиною містера Беннета – збіднілого дворянина, інтелектуала з гарним почуттям гумору. У нього є чарівна, але приземлена дружина та п’ять доньок, яких вона мріє якомога скоріше й вдало видати заміж. Вікторіанська мораль сформувала певні уявлення про роль жінки у соціумі, зокрема середнього класу, яка батьківську опіку змінювала у дорослому житті на залежність від чоловіка. Уже з перших сторінок відчувається контраст характерів пари й розкривається значення назви твору: містер Беннет, розумний, ввічливий та мовчазний, демонструє гордість, а місіс Беннет: *“She was a woman of mean understanding, little information, and uncertain temper”* – упередження [4, с. 4].

Оскільки в родині п’ятеро дітей, всі вони дівчата, то побоювання матері зрозумілі, але методи, якими вона намагається знайти обранців своїм донькам, бажають кращого, адже жінка позбавлена манер, такту, інколи її поведінка занадто нав’язлива: *“Але запевняю вас, містере Коллінз, – додала вона, – що ми змусимо Ліззі поводитися розважливо. Я негайно поговорю про це з нею сама. Дівчина вона вперта і дурноверха, а тому не розуміє власної вигоди. Але я зроблю так, що вона її зрозуміє”* [1, с. 25]. Молоді леді в свою чергу кардинально різняться, Остін наділяє кожну такою поведінкою й поглядами, які дозволяють максимально розкрити образ тогочасної молоді дівчини, уникаючи загального шаблону й типізації. Психологічна сутність характеру динамічна по своїй суті. Як зізнавалася письменниця, вона прагнула неможливого – “схожості і водночас несхожості з усіма”. Психологічна достовірність і унікальність характерів робить творчість Дж. Остін новаторською по суті і формі. Поняття, винесені у назву твору – тому підтвердження, адже кожне містить внутрішню конфліктність, поєднання протилежного.

У центрі роману знаходиться Елізабет Беннет – нетиповна для свого часу особистість. Дівчина виросла в середовищі, де домінують дріб’язкові інтереси, плітки й вузькість кругозору, проте вона багато читає, спостерігає за звичаями оточуючих, часто розмірковує на серйозні теми й аналізує, можна сказати, що має аналітичний склад розуму. Але авторка не ідеалізує Ліззі, потрібно зауважити коментар з боку: *“У всьому її вигляді стільки простонародного самовдоволення, з яким неможливо примиритися!”* [1, с. 156]. Але в критичних ситуаціях, коли проявляється характер, Елізабет принципова і безкомпромісна:

“Містер Коллінз, – говорить вона, – марнослава, тихата, недалеко, дурна людина. Жінка, яка вийде за нього заміж, не може вважатися розсудливою” [1, с. 172]. Цілісність натури героїні яскраво постає у порівнянні з сестрою Лідією, яка не наділена багатим внутрішнім світом, яка не страждає від приниженої гордості і не завжди об’єктивними упередженнями. Яскравим прикладом упередження є пропозиція Коллінза, коли він був переконаний у силі власного положення для бідної дівчини: *“But if she is really headstrong and foolish, I know not whether she would altogether be a very desirable wife to a man in my situation, who naturally looks for happiness in the marriage state. If therefore she actually persists in rejecting my suit, perhaps it were better not to force her into accepting me, because if liable to such defects of temper, she could not contribute much to my felicity”*[4, с. 85].

Відмова від вигідної партії є проявом гордості й честі героїні, прикладом, коли гордість не виходить за межі моральності, а навпаки – багаторазово її посилює. Не можна оминати ще один яскравий персонаж – Леді де Бур, у поведінці якої яскраво зображено гонор й пику. Вона чудово доповнює портрет містера Коллінза, вражаючи Елізабет безцеремонністю втручання у приватне життя.

Елізабет притаманна не лише гордість, а й упередження у спілкуванні з Фіцвільямом Дарсі. Стосунки між Бінглі та Джейн і Дарсі та Елізабет, обумовлені їхніми характерами. У Бінглі та Джейн панують ясність і природність, вони простодушні та наївні. Для Елізабет і Дарсі поняття ”гордість“ і ”упередження“ є концептуальними і характеризують душевні пориви героїв, їхні поведінкові реакції, моральні вибори, вчинки, нарешті – життєві принципи.

Таким чином, можна зробити висновок, що письменниця Дж. Остін, оперуючи поняттями ”гордість“ і ”упередження“, створює галерею образів, ситуацій, мотивів, де ці поняття набувають різного, іноді протилежного, концептуального значення. Психологічна достовірність створених характерів і ситуацій, що розгортаються здебільшого між обраними психологічними поняттями, викликає стійку читацьку емпатію, підтверджену довгим часом популярності роману.

Література

1. Остін Дж. Гордість та упередження / пер. з англ. Володимира Горбатька. Харків: “Фоліо”, 2005. 352 с.
2. Джейн Остін. Гідність і гонор / пер. з англ. Тетяни Некряч. К.: КМ Publishing, 2011. 368 с.
3. Джейн Остін. Гордість та упередження / пер. з англ. Ганни Лелів. К.: Знання, 2015. 382 с.
4. Jones V. *Pride and Prejudice*. Penguin Classics, 2014.

The article deals with the meaning of the key concepts of J. Austin’s novel “Pride and Prejudice” in terms of the psychology of characters, actions, and life beliefs. The article considers features of translation of conceptual meanings into Ukrainian.

Key words: J. Austin, conceptual concepts, psychology, reader, empathy.

Валерія Боровська
Державний заклад “Луганський національний
університет ім. Тараса Шевченка”
Науковий керівник – к. пед. н., доц. Федічева Н. В.

Особливості перекладу китайських реалій на матеріалі кінофільму “Будинок літаючих кинджалів”

Однією із серйозних проблем, з якою доводиться стикатися перекладачеві під час практичної діяльності, є те, що окремі елементи не мають прямих відповідників у мові перекладу. Це, перш за все, предмети, які називаються безеквівалентною лексикою, а також реалії мови оригіналу. У зв'язку з тим, що світ глобалізується, а суспільство і наука безупинно розвиваються, зокрема завдяки мережі інтернет, відбувається обмін культур. Саме тому питання грамотного перекладу реалій неймовірно важливе. Актуальність даної праці зумовлена зростом попиту на аудіовізуальний переклад, а отже, і зростом потреби у кваліфікованих фахівцях у цій галузі. Інтерес до піднебесної і співробітництво на державному рівні сприяють більш близькому знайомству з китайською культурою, тому перекладач отримує все більше матеріалів для перекладу.

Об'єктом дослідження є реалії китайської мови з кінодіалогів. Предметом дослідження є особливості перекладу китайських реалій на матеріалі кінофільму “Будинок літаючих кинджалів”.

Мета дослідження – вивчити теоретичні засади особливостей перекладу китайських реалій на матеріалі одного кінофільму й практичний досвід різних варіантів перекладу реалій.

Оскільки реалії є носіями національного (локального) або історичного колориту, вони, як правило, не мають точних відповідників у інших мовах і тому вимагають особливого підходу при перекладі.

Різні дослідники пропонують варіанти перекладу реалій, але серед найпоширеніших можна виділити наступні: транслітерація, транскрипція, калькування, експлікація та наближений переклад. Вибір того чи іншого засобу, на наш погляд, визначається декількома ознаками: характером тексту, значимістю реалії в контексті оригіналу, характером самої реалії, її місця в лексичних системах обох мов, їх літературною та мовною традицією.

Перш ніж відзначити всі засоби, які використовуються для перекладу реалій у кінодіалозі, необхідно розібратися, що собою являє кінофільм та кінодіалог.

У кінофільмі зображення мислиться як невід'ємна частина тексту, яка забезпечує комплексний прагматичний вплив на адресата. “Для кінотексту більше ніж для звичайного вербального тексту характерна залученість в процес міжкультурної комунікації, кіно легко переступає межі певної культури” [4, с. 91].

Кінотекст включає в себе дві складові:

- Лінгвістична. Включає в себе письмовий (субтитри) і усний (кінодіалог, закадровий текст і т.д.) компонент.

- Нелінгвістична (природні шуми).

Перекладач може взаємодіяти тільки з лінгвістичним аспектом кінокартини. Отже, при виконанні перекладу важливо пам'ятати про наступні особливості кінодіалога:

- Кінотекст моментально сприймається глядачем, проте через наявність елементів іншої культури, може виникнути культурний бар'єр. Тому перекладачеві потрібно провести відповідну адаптацію, аби уникнути віддалення глядача від того, що відбувається на екрані.

- Через неоднаковість шляхів досягнення певного прагматичного ефекту виникає проблема зберігання змістовності та, водночас, прагматичності тексту.

- При перекладі також важливо враховувати рух губ акторів. Репліки китайською звучать коротше, швидше, ніж українською, тому в процесі адаптації їх, найчастіше, доводиться урізати, залишати саму суть.

- Робота з кінотекстом означає роботу тільки з його лінгвістичної стороною, що у деяких випадках може спростити завдання, бо окремі реалії можуть бути візуалізовані безпосередньо на екрані [4, с. 90].

Оскільки фільм являє собою цілісність вербального та невербального компонентів, співвіднесених з певною часовою дійсністю, він наповнений реаліями. Зокрема, що стосується китайських фільмів, у пострадянських країнах здебільшого траншуються фільми з історичним ухилом жанру "уся". Уся – пригодницький жанр фільму з бойовими мистецтвами. Очевидно, що такий фільм сповнений національних реалій. До них відносяться фразеологічні одиниці, образні вислови та чен'юї. Переклад таких груп одиниць дуже складний, оскільки вимагає від перекладача додаткових знань про культуру, побут та історію. При перекладі кінодіалога виникає проблема відсутності еквівалента або відповідника у мові, тому завдання відтворити реалію та не втратити при цьому її національний колорит постає особливо гостро. Під час перекладу літератури можна скористатися описовим способом, однак, при роботі з кінотекстом, де реалія зустрічається у закадровому тексті або в репліці (тобто відсутня візуалізація), способом опису скористатися неможливо через обмеження екранного простору і часу. На основі кінотексту можна виділити наступні варіанти відтворення реалій:

- візуалізація (стосується лише предметних реалій);
- комбінація візуалізованого предмета з тим як цей предмет називає герой фільму;
- пояснення реалії та супутніх понять у репліках героїв;
- пояснення у закадровому тексті (можливо не для всіх жанрів).

Необхідно пам'ятати, що дубльований переклад має свої правила. Він повинен збігатись із рухом губ акторів, тобто, репліка не може тривати, якщо в оригінальній кінострічці актор закінчив говорити. У такому випадку потрібно

розуміти, що китайська мова дуже швидка, з огляду на специфіку граматичного ладу, більш стисла, тому слід використовувати належні перекладацькі тактики.

При виконанні перекладу важливо також брати до уваги відмінності у ладі китайської та української мов. Китайська мова ґрунтується на аналітичних будовах, у той час як українська – на синтетичних. Це є причиною принципових відмінностей у лексиці цих мов і джерелом виникнення без еквівалентності при перекладі. У китайській мові граматичне значення виражається за допомогою службових слів (сполучники, прийменники), а також порядку слів, у той час як українська рясніє граматичними формами і морфологічними категоріями.

Отже, переклад кінотексту – особливий процес, головними завданнями якого є збереження контексту з одночасним збереженням прагматичності, добір таких лексичних одиниць, які б гармоніювали б візуальною складовою (рух губ, жести), дотримання жанрових особливостей тощо.

Пропонуємо прослідити перекладацькі трансформації на прикладах реплік з кінофільму режисера Чжана Імоу “Будинок літаючих кинджалів” (2004 р.).

Приклад №1.

刘捕头,金捕头属下外出巡视,告辞.

(*Liú bǔ tóu, jīn bǔ tóu shǔ xià wàichū xúnshì, gàocí*)

Капітан Ліу, **капітан** Чен, ми йдемо патрулювати, удачі.

捕头 – керівник поліцейського загону при династії Тан, проте як можна помітити на основі перекладу, таке довге визначення не вмістилось би у потрібні часові рамки, тому перекладачі скористалися методом трансформації і, конкретно у цьому реченні, застосували прийом генералізації, замінивши таке довге поняття на слово “капітан”, яке вказує на високу посаду, і таким чином змогли досягти необхідного прагматичного ефекту.

Приклад №2

– 又要忙了?

– 州府限我们十天之内查获飞刀门新帮主.

(– *Yòu yào mángle? – Zhōu fǔ xiàn wǒmen shí tiān zhī nèi cháhuò fēi dāo mén xīn bāngzhǔ*)

– У нас знову справ по вуха? (Кого будемо ловити?)

– Нам дали 10 днів для виявлення нового голови будинку літаючих кинджалів (нового ватажка літаючих кинджалів, нам дали 10 днів).

У цьому діалозі доводиться зіткнутися з реалією 州府. Це слово відноситься до старого адміністративного поділу епохи династії Тан. У даному випадку можна було б використовувати генералізацію та перекласти реалію як “управитель провінції” або ж “імператор”, але перекладачі опустили цю реалію і застосували граматичну заміну, змінивши структуру пропозиції та зробивши його безособовим.

Приклад №3

进入密报说,牡丹坊有一个头牌,身份可疑.

(*Jìnrù mìbào shuō, mǔdān fāng yǒu yīgè tóupái, shēnfèn kěyí*)

Одна з їх **танцівниць** може бути пов'язана з суспільством літаючих кинджалів.

头牌 – дослівно перекладається як “головна вивіска”. Пов'язано це з тим, що раніше у Китаї було прийнято на табличці вивішувати вперед ім'я кращого актора; з часом слово набуло номінальною характеру та стало використовуватися не лише у відношенні до акторів. Оскільки саме у цій кінострічці йдеться про борделі, логічно припустити, що мається на увазі головна танцівниця цього закладу. Отже, застосована тут модуляція повністю виправдовує себе і виробляє правильний прагматичний ефект.

Приклад №4

天下哪里有第二个盲女精通武艺藏有飞刀.救人救到底,送佛送到西.我索性连人带刀一併救出.

(Tiānxià nǎ lǐ yǒu dì èr gè máng nǚ jīngtōng wǔyì cáng yǒu fēi dāo. Jiù rén jiù dào dǐ, sòng fú sòng dào xī. Wǒ suǒxìng lián rén dài dāo yī bìng jiùchū.)

У світі мало сліпих дівчат, які вміють битися і у яких є кинджали, так що з такими особливостями, здогадатися було зовсім неважко.

Капітан Чен вирішив врятувати красуню Сянмей із в'язниці. Вона сліпа з дитинства, і, щоб дізнатися про зовнішність капітана, їй довелося обмацувати його тіло. 武艺 – “мистецтво битися, використовуючи холодну зброю”. При перекладі цієї реалії перекладачі скористалися методом генералізації, узагальнивши таке довге поняття до простого “битися”, що дозволило вкластися у часові рамки епізоду і при цьому не втратити зміст репліки.

Також у цьому реченні зустрічається метафора 送佛送到西, яка перекладається як “вже якщо проводиш Будду, так проводи до самого західного неба”, сенс її такий: якщо вирішив допомагати, то допомагай до самого кінця. Однак, перекладачі вирішили опустити цю частину висловлювання.

Приклад №5

捕头大人高抬贵手,刚才都是那位客人酗酒闹事,衣衫不整并不是她的过错,大人不能都绑了走啊,本坊刚刚开张,全指着这个头牌招揽生意.

(Bǔ tóu dàrén gāotáiguìshǒu, gāngcái dōu shì nà wèi kèrén xùjiǔ nàoshì, yīshān bùzhěng bìng bùshì tā de guòcuò, dàrén bùnéng dōu bǎng le zǒu a, běn fāng gānggāng kāizhāng, quán zhǐzhe zhège tóupái zhāolǎn shēngyì.)

Будь ласка, пошкодуйте дівчину, цей пан був сильно п'яний, дівчина зовсім не винна, не заарештовуйте її, ми ж щойно відкрилися, а вона моя найкраща танцівниця.

高 – високий

抬 – піднімати

贵 – дорогий, благородний

手 – рука

У цьому реченні представлений чен'юй 高抬贵手. Дослівно це означає “підійміть свою руку високо”. Мається на увазі “підняти руку у жесті

милосердя”, тобто, образне значення – “будьте милосердні”. Для перекладу цього виразу були використані трансформація та генералізація, тому що одиниця вихідної мови з більш вузьким значенням була замінена на одиницю мови з більш широким значенням.

Отже, ми дійшли висновку, що найбільш частими реаліями в жанрі “уся” є фразеологізми. Також ми дослідили, що для перекладу реалій в проаналізованому нами фільмі найчастіше використовується модуляція та транскрипція. Модуляція використовується для перекладу фразеологізмів, а транскрипція – для власних назв.

Література

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 608 с.

2. Бархударов Л. С. Язык и перевод. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.

3. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.

4. Привороцкая Т. В. Особенности перевода кинодиалога с китайского языка на русский // Язык и культура: сборник статей XXIII международной научной конференции 21-24 октября 2012 г. Томск, 2013. С. 90–92.

This article analyzes the Chinese realia translation features on the example of the film “House of Flying Daggers”. The film dialogue features and difficulties that arise when the pragmatic effect of film text has to be achieved are also considered.

Key words: realia, translation, film text, film dialogue, chengyu.

Олена Горкава

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка

Науковий керівник – к. філол. н., доц. Кравченко В.Л.

Особливості перекладу українською мовою англомовних концептуальних метафор на прикладі роману Г.Д. Робертса “Шантарам”

Метафора є одним з найпоширеніших засобів стилістичної виразності. Її переклад становить одну з найскладніших проблем стилістики і сучасного перекладу. Ця проблема віддавна цікавила відомих філологів та лінгвістів, серед яких як І. Арнольд, Л. Бархударов, І. Гальперін, В. Карабан, В. Комісаров та ін [1; 2; 3; 4; 5].

Серед складнощів, які виникають у лінгвістів при перекладі метафор, найпоширеніші є лінгвістичні, літературознавчі, культурологічні, філософські та інші проблеми. Оскільки метафора не тільки виконує експресивну та естетичну функції, але й є основним засобом відображення індивідуального стилю автора, тому потрібно максимально точно відтворити не тільки семантичний зміст метафори тексту оригіналу, але й її форму. Однак, через певні мовні і культурні відмінності це не завжди вдається.

Важливість перекладу метафоричних конструкцій та комплексний підхід до визначення їх особливостей зумовлюють актуальність цього дослідження. Мета дослідження передбачає виокремлення особливостей відтворення українською мовою метафоричних конструкцій англійської художньої прози Г. Д. Робертса на прикладі роману “Шандарам” [7; 8]. Завданням цієї розвідки є визначення сутності терміну “метафора” і його місця серед інших стилістичних засобів; та визначення особливостей передачі метафори при перекладі роману “Шандарам” українською мовою.

Об’єктом дослідження є стилістичний засіб метафори. Предметом дослідження є структурні, семантичні і стилістичні характеристики та особливості перекладу метафор українською мовою.

Переклад роману австралійського письменника Грегорі Девідса Робертса українською мовою був зроблений В. В. Александровим [8]. Роман було опубліковано у 2003 році, після чого він майже одразу очолив списки бестселерів, і критики проголосили його одним із кращих романів ХХІ сторіччя, порівнюючи Г. Д. Робертса із такими класиками світової літератури, як Е. Хемінгуей і Г. Мелвілл.

Зауважимо, що метафора тлумачиться не лише як стилістичний засіб, а як “складний механізм концептуалізації, когнітивний процес, що позначає та формує нові поняття, без якого неможливо отримати нові знання” [6, с. 59].

Аналіз концептуальних метафор, що характеризує світогляд Г. Д. Робертса у романі “Шандарам”, показав, що це метафори страху, бідності, істини, дружби, політики, ненависті, смутку, небезпеки, в’язниці та інші.

Розглянемо деякі з них.

Звернемось до метафори *смутку*.

(1) *And for me it is some thing special; a daily meditation. Sadness is my one and my only art* [17] – *Смукток для мене – це щось особливе, моя щоденна медитація, єдине мистецтво, яким я володію* [8, с. 448].

Оригінальна метафора *my only art* (букв.: *моє єдине мистецтво*) перекладається адекватно засобам описового перекладу.

Звернемось до метафори *політики*.

(2) *A politician is someone who promises you a bridge, even when there's no river* [7] – *Політик – це той, хто обіцяє побудувати міст там, де немає ніякої річки* [8, с. 218].

Оригінальна метафора перекладається адекватно засобами точного перекладу.

Звернемось до метафори *оптимізму*.

(3) *Optimism is the first cousin of love, and it's exactly like love in three ways: it's pushy, it has no real sense of humour, and it turns up where you least expect it* [7] – *Оптимізм – побратим любові: так само не знає ніяких перешкод, так само позбавлений почуття гумору і теж застає тебе зненацька* [8, с. 90].

Оригінальна метафора *the first cousin of love* (букв.: *перший кузен любові*) перекладається *побратим любові; it turns up where you least expect it* (букв.: *виявляється там, де ви найменше цього очікуєте*) – *застає тебе зненацька; it's exactly like love in three ways: it's pushy* (букв.: *вона точно схожа на любов у*

трьох напрямках: вона наполеглива) перекладається засобами інтерпретації або тлумачення.

Отже, метою використання метафор автором є створення образів, які б сприяли зануренню читача в атмосферу твору. Метафори дають можливість не обмежуватися рамками написаного тексту.

Переклад метафори дійсно становить одну з найскладніших проблем для лінгвістів, адже для її передачі потрібно досконало знати як рідну мову, так і мову оригіналу. Більш того, щоб зберегти або модифікувати емоційно-естетичну сутність тексту оригіналу, потрібно вдаватися до численних перетворень, аби метафора не звучала штучно у мові перекладу, була зрозумілою читачеві і передавала індивідуальний стиль автора.

Література

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 384 с.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
3. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1958. – 459 с.
4. Карабан В.І., Мейс Дж. Переклад з української мови на англійську мову. Навчальний посібник-довідник для студентів вищих закладів освіти. – Вінниця: Нова Книга, 2003. – 608 с.
5. Комиссаров В.Н., Коралова А.Л. Практикум по переводу с английского языка на русский: Учеб. пособие для ин-тов и фак-товиностр.яз.– М.:Высш. шк., 1990. – 127 с.
6. Приходько А.М. Концепти і концептосфери в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. – Запоріжжя:Прем'єр,2008.–332с.
7. Roberts G. D. Shantaram. – New York: St. Martin's Griffin, 2005. – 944р.
8. Робертс Г. Д. Шантарам / Переклад з англ. В. Александров. – К.:Видавнича група КМ-БУКС, 2016 – 800 с.

The article analyzes the peculiarities of the translation of English conceptual metaphors into Ukrainian. Similar features were identified on the basis of the work of art “Shantaram” by G.D. Roberts. The article presents examples from the text and substantiates the relevance of each of them.

Key words: *conceptual metaphors, method of translation, stylistic means, transformation, artistic translation.*

Герман Горайнов

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
Науковий керівник – викл. Дейнека С. О.*

Проблеми вивчення минулих часів англійської мови на прикладі Past Simple і Present Perfect у середніх навчальних закладах

Навчання граматиці – це один з ключових аспектів у вивченні

англійської мови, адже граматики складає фундаментальну основу мови та процесу говоріння. Усі труднощі вивчення граматики англійської мови, з якими стикаються учні, класифікують за типами відповідностей і невідповідностей граматичних конструкцій у рідній мові. В англійській мові, як і в українській, дія, виражена дієсловом, може відбуватися у минулому, теперішньому чи майбутньому [3, с. 68]. Відповідно, кожна з названих груп часів може бути виражена в минулому часі (*Past Tense*), теперішньому часі (*Present Tense*), або майбутньому часі (*Future Tense*). Однак, на відміну від української мови, англійська має шістнадцять часових форм. Значна кількість часів в англійській мові спершу лякає учнів, адже доволі не просто одразу зрозуміти усі тонкощі та відмінності їх використання.

Дослідивши наукові праці Л. С. Панової [1], М. В. Ляховицького [2], С. Ю. Ніколаєвої [3], було виявлено, що у методиці навчання іноземних мов існують способи подолання труднощів засвоєння нових часових форм. Основними з них є: 1) порівняння та протиставлення з рідною мовою; 2) пояснення основних правил на ситуацій, в яких використання даних часів буде доречним; 3) надання учням комунікативного завдання, для кращого засвоєння теорії на практиці.

Складнощі вивчення минулих часів передусім зумовлені тим, що на відміну від української, в англійській їх п'ять: *Past Simple*, *Past Continuous*, *Past Perfect*, *Past Perfect Continuous*, *Present Perfect*. Незважаючи на те, що останній належить до групи *Present*, дієслово в усіх цих часових формах може бути перекладене одним українським минулим часом.

Для більш детального аналізу розглянемо *Past Simple* і *Present Perfect*. Українське речення в минулому часі “Я був у Китаї” може бути перекладене одразу двома цими часами: *I was in China* та *I have been to China*. Нерідко навіть старшокласники не розрізняють ситуації, в яких має бути вжитим той чи інший час. Постає питання: як подолати труднощі їх розуміння на початку вивчення, у середніх класах.

За послідовністю вивчення часів англійської мови, в першу чергу, вивчається *Past Simple*. Головним завданням вчителя при вивченні даної теми є виробити в учнів граматичні навички, за допомогою яких вони зможуть відрізнити сфери застосування цього часу. Досягається це, перш за все, шляхом повторюваності одних і тих самих граматичних структур протягом певного періоду, за допомогою чого формуються іншомовні фразові стереотипи. Вивчення *Past Simple* не є для учнів складним завданням, оскільки він максимально близький до минулого часу в українській мові. Розпочати навчання даній часовій формі варто на прикладі правильних дієслів, утворення *Past Simple* з яких відбувається лише однією дією, додаванням закінчення *-ed* (*work – worked*). Зазначивши це, варто порівняти це закінчення з українським закінченням *-ав* (*вав*), (*працювати – працював*). Труднощі виникають також із запам'ятовуванням другої і третьої форм неправильних дієслів.

Під час вивчення *Past Simple* вдалим комунікативним завданням стане пропозиція вчителя пригадати, що діти робили минулого літа, вчора чи на весняних канікулах. При цьому учні активно будуть використовувати слова-

маркери данного часу, такі як *yesterday, last summer, the day before yesterday* та інші.

Однак на відміну від *Past Simple*, вивчення *Present Perfect* викличе в учнів більше складнощів, оскільки ця іншомовна структура не має аналогів в українській мові. В цьому випадку вчителю слід створити предметні та зображувальні ситуації і прокоментувати їх [1, с. 107].

Наприклад, після оголошення теми уроку, учитель може поставити питання: англ. *What have you had for breakfast today?* На що учні по одному відповідають: англ. *Today I have had sandwiches with juice for breakfast.* Після цього варто пояснити учням структуру утворення даного часу, найкраще у вигляді формули: *have/has + V₃* та зазначити, що незважаючи на відсутність аналогічної структури у рідній мові, випадки використання *Present Perfect* дуже прості, перш за все, вони пов'язані з результатом виконаної дії, який є важливішим ніж те, коли саме трапилась подія.

В учнів, що починають вивчати іноземну мову, вже закладена одна система граматичних навичок – це навички рідної мови. Навички рідної мови інколи можуть слугувати опорою при засвоєнні граматики іноземної мови. В інших випадках рідна мова загальмовує формування іншомовних граматичних навичок, діє інтерференція рідної мови [2, с. 95]. У процесі інтерференції відбувається процес мимовільного, спонтанного перенесення, накладання ознак системи однієї мови на систему іншої.

У рідній мові учнів значення перебігу дії у *Present Perfect* ні з чим не співвідноситься. Саме тому учитель має детально пояснити функцію даного граматичного явища, використовуючи його у реченнях, що коментують його дії та на ілюстраціях. Наприклад, учитель показує ілюстрацію, на якій діти снідають, і запитує: англ. *What are they doing?* На що діти мають відповісти: англ. *They are having breakfast.* Після цього вчитель показує наступну ілюстрацію, на якій діти вже поснідали та їх тарілки вже порожні, і запитує: англ. *What have they done?* Діти відповідають: англ. *They have already had breakfast.* Таким чином вчитель допомагає учням усвідомити, що всі дії, які закінчилися до теперішнього моменту часу та існує їх результат (діти вже поснідали), слід виражати у часі *Present Perfect*.

Після вивчення обох граматичних часів, учням необхідно узагальнити та закріпити знання засобом порівняння цих двох часів. В цьому учителю можуть допомогти ілюстрації. Наприклад, учитель показує чорно-білі фото людини, яка виконувала певні дії вчора, коментуючи їх учитель вживає слово-маркер *yesterday* та дієслова у *Past Simple*. Після цього вчитель показує кольорові фото людини, яка вже зробила певні дії. Коментуючи ці ілюстрації, учитель використовує слова-маркери, що характерні для *Present Perfect*, такі як *already, today, this week* та наголошує на важливості результату дії на даний момент.

Разом із дітьми можна придумати віршик, один рядок якого буде у *Past Simple*, а інший у *Present Perfect*. Виконувати цю вправу слід на кількох заняттях для того, щоб діти краще розрізняли випадки вживання цих часів, вживаючи при цьому слова маркери. Наприклад:

We had a sandwich yesterday.

We have eaten fish today.
We cooked a cake two days ago.
Who has eaten it? We don't know.

Далі учитель просить учнів розповісти по одному реченню про те, що вони зробили минулого року та що вони зробили щойно, таким чином порівнюючи граматичні конструкції.

Отже, вивчення минулих часів у середніх навчальних закладах є непростим, але надзвичайно важливим завданням для педагога і пошук нових методів навчання залишається актуальним.

Література

1. Панова Л.С., Андрійко І.Ф., Тезікова С.В., Потапенко С.І., Чекаль Г.С. та ін. Підручник. – К.: Академія, 2010. – 328 с.;

2. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. – М.: Высшая школа, 1981. – 373 с.;

3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авт. під кер. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.

The article deals with the problem of methods of teaching and learning Past Tense of English. The main attention is drawn to the methods that help pupils learn the tense forms.

Key words: *language, grammar, methods of teaching.*

Герман Горяйнов

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
Науковий керівник – к. пед. н., доц. Орлова О. В.

Різновиди наукової фантастики: термінологічні версії

Наукова фантастика (англ. *science fiction*) – жанр мистецтва, один з різновидів фантастики, який ґрунтується на фантастичних припущеннях у сфері науки і техніки. Окреслення сфери припущень є суттєвим, оскільки ненаукові гіпотези, фантастичні вигадки належать до інших жанрів літератури. Теми науково-фантастичних творів залишаються незмінними з перших творів засновника жанру наукової фантастики – Жуля Верна. Це нові відкриття, винаходи, невідомі науці факти, дослідження космосу і подорожі в часі. Події наукової фантастики здебільшого відбувається у майбутньому часі, що зближує цей жанр з футурологією.

Перший крок для поділу наукової фантастики запропонував у 50-х роках П. Ш. Міллер (P. Schuyler Miller) в журналі “*Astounding Science Fiction*” [1, с. 75]. Критик назвав твір “твердою науковою фантастикою” (*hard science fiction*) за аналогією з поділом науки на тверді (точні) науки і м’які (гуманітарні). Відповідно, “тверда” наукова фантастика заснована на природничій базі та цікавиться питаннями науки і техніки, в той час як “м’яка” наукова фантастика черпає натхнення в галузі гуманітарних, суспільних наук і звертає увагу в першу чергу на гуманітарні аспекти, такі, як вплив науково-технічного прогресу на розвиток суспільства, психологічні і соціальні

проблеми, людські взаємини. Термін “м’яка” фантастика (*soft science fiction*) виник значно пізніше в середині 70-х років. Оксфордський словник наукової фантастики (*Brave New Words*) визначає “тверду” наукову фантастику як різновид наукової фантастики, в якій “оповідь не порушує відомих наукових законів, відомих на момент написання твору” [2, с. 191].

Із точки зору сучасного поділу наукової фантастики, ми спробували проаналізувати один із творів Жуль Верна, наукові припущення якого здавалися читачам-сучасникам письменника фантастичними. У центрі подій пригодницького роману “Навколо світу за вісімдесят днів” – ексцентричний англієць Філеас Фогг, який закладається, що зможе об’їхати земну кулю не більше, ніж за 80 днів. Разом зі слугою Жаном Паспарту Фогг вирушає в подорож, використовуючи найрізноманітніші види транспорту. Роман був написаний в 1872 р. і публікувався на сторінках щоденної газети “*Le Temps*” з 6 листопада по 22 грудня того ж року. Дата 22 грудня виявилася не випадковою, адже спершу Філеас Фогг вважав, що прибув до Лондона на день пізніше – 21 грудня, а насправді в п’ятницю 20 грудня 1872 року. Внаслідок такого збігу дат значна частина читачів роману вважали, що подорож відбувається насправді, а роман є часописом реальних подій, навіть уклалися численні пари щодо результату цієї подорожі.

XIX століття відоме бурхливим розвитком засобів пересування. За декілька років до написання роману було завершено кілька великих транспортних об’єктів: будівництво Тихоокеанської трансконтинентальної залізниці, що поєднала східне і західне узбережжя США, відкриття Суецького каналу, з’єднання в єдину мережу залізниць Індії. Без цих об’єктів подорож головних героїв була б неможливою.

Після виходу роману Французьке географічне товариство організувало засідання, на якому виступив сам Жюль Верн з промовою “Меридіани і календар”, в якій він пояснив, що мандрівник, що прямує на схід спостерігає проходження сонця по небесному меридіану 80 разів, тоді як мешканці Лондона бачать його лише 79 разів. “Щоразу, – виголосив письменник, – коли подорож навколо світу здійснюється у східному напрямку, виграється доба” [3, р. 191]. Тим самим автор науково довів логічність і правдивість кінцівки роману.

Через 17 років після опублікування роману Жюль Верн отримав телеграму від мандрівника, який побив рекорд Фогга. Яким було здивування письменника, коли ним виявилася молода журналістка Неллі Блай. На те, щоб побити рекорд Фогга, редакцією газети було виділено 75 днів, проте їй вистачило 72 дні 6 годин 10 хвилин 11 секунд.

Експериментальна подорож американської журналістки довела реальну можливість навколосвітньої подорожі в межах 80 днів у XIX столітті й продемонструвала важливість використання точних наукових знань у творах “твердої” фантастики, яка розвиває уяву і інтелект, спонукає до творчих експериментів.

Література

1. Твёрдая научная фантастика. Энциклопедия фантастики: Кто есть кто / Под ред. В. Гакова. Мн.: ИКО “Галаксиас”, 1995. 694 с.

2. Brave New Words: The Oxford Dictionary of Science Fiction. Oxford University Press, 2007. 384 p.

3. Butcher, William. Jules Verne: The Definitive Biography. New York: Thunder’s Mouth Press, 2006. 230 p.

The article deals with the differences between genres of science fiction, especially technical and scientific (“hard”) and other genres, that don’t have mandatory reference to scientific discoveries known to science. This feature is demonstrated by the example from the work of Jules Verne.

Key words: science fiction, genre, “hard” and “soft” science fiction, futurology.

Оксана Дереча

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
Науковий керівник – к. філол. н., доц. Тарасова Н. І.*

Тема війни у творчості Е. М. Ремарка

Величезне щастя для нашого покоління жити в мирний час. Та ми й досі чуємо відлуння страшної війни ХХ століття, через яку довелося пройти нашому народові. Знецінюючи найвищу цінність на землі – людське життя, вона була трагедією як для переможених, так і для переможців. Перша і Друга світові війни просто незрівнянні ні за числом жертв, ні за масштабами руйнувань, ні за рівнем жорстокості. Якою б не була війна, вона завжди відлунювалася тяжким болем у людських душах.

До теми війни у ХХ столітті зверталось багато письменників, які прийшли на війну молодими, сповненими надій, а повернулися із зруйнованими, знищеними старими ідеалами. Серед тих, хто засуджував війну у своїй творчості, є чимало знаменитих імен, зокрема у творчості Еріха Марії Ремарка антивоєнні мотиви посідають особливе місце. Його романи “На західному фронті без змін”, “Три товариші” та інші мають велику силу і сьогодні, коли на нашій Землі ведуться воєнні дії, коли щодня проливається людська кров, коли матері втрачають своїх синів, коли повертаються фізично та духовно скалічені хлопці та чоловіки. Проблеми людей “втраченого покоління” й досі актуальні, і змушують нас шукати паралелі між минулим і сьогоднішнім.

122 роки тому, 22 червня 1898, народився Еріх Марія Ремарк – німецький письменник-реаліст, ветеран Першої світової війни, представник літератури “втраченого покоління”. Пізнавши гіркоту війни, безвихідь життя повоєнних емігрантів і важкість звичайної праці, Ремарк не зламався і вміло реалізував увесь набутий досвід у своїй творчості [3, с. 3].

У 1916 році 18-річний юнак йде захищати “німецьку цивілізацію”. Еріх став бійцем добровільно, бо війна вважалася священною битвою. Молодий солдат ремонтував розбиті залізничні колії, прокладав телефонні лінії, встановлював огорожі з колючого дроту. Влітку 1917 року його було тяжко

поранено, в результаті чого Ерїх потрапив до шпиталю у місто Буйсбург, де знаходився на лікуванні до кінця жовтня 1918 року. І хоча він прагнув бути веселим і безтурботним, проте жахи війни, пережите на фронті забути було просто неможливо [3, с. 3].

Провідна тема його творчості – безглузда жорстока війна та понівечені долі молодого покоління – розкривається у творах “На Західному фронті без змін” (1929), “Повернення” (1931), “Три товариші” (1937).

У своїх романах Ерїх Марія Ремарк засуджував війну, створював яскраві образи молодих людей, які були духовно і фізично покалічені війною. Він не займався дослідженням характеру війни, причин, з’ясуванням фактів – його цікавила доля молодих людей, які стали жертвами безглуздої Першої світової війни. У передмові до свого першого роману “На Західному фронті без змін” письменник написав: “Книга ця – ані звинувачення, ані сповідь. Це тільки спроба розповісти про покоління людей, яке погубила війна, про тих, хто став її жертвою, навіть якщо врятувався від снарядів” [5, с. 8]. Це знаменитий роман Ремарка, який став одним з найпопулярніших творів німецької літератури ХХ століття. Твір розійшовся багатомільйонними тиражами по всьому світу, а самого письменника навіть висували за нього на Нобелівську премію [2, с. 25].

Ремарк крізь постать одного солдата показує всю війну, якою вона є, і трагедію окремої людини у ній. Основна тема роману “На західному фронті без змін” – доля “втраченого покоління”, життя тих, хто вижив на війні, але повернувся додому покаліченим і фізично, і морально.

Це історія про тих, чий життя зламала війна. Ще вчора вони були простими школярами, сьогодні ж – приречені на смерть воїни кайзерівської Німеччини, яких кинули в м’ясорубку тотальної війни: брудні окопи, щури, воші, багатогодинні артобстріли, газові атаки, поранення, смерть, смерть і ще раз смерть ... їх вбивають і калічать, їм самим доводиться вбивати. Вони живуть у пеклі, а зведення з передової знову і знову сухо свідчать: “На Західному фронті без змін” [6, с. 30].

У цьому романі Ремарк виступив не просто як очевидець трагічних подій, а як учасник і жертва. Вже із перших сторінок роману “На Західному фронті без змін” подано опис буднів війни очима рядового солдата Пауля Боймера, який пішов на війну добровольцем, захищати німецьку цивілізацію. Пройшовши крізь воєнне пекло, герой підсумовує: *“Я молодий, мені двадцять років, але в житті я бачив тільки відчай, смерть, жах та поєднання безглуздої легковажності з неймовірними муками. Я бачу, що хтось нацьковує народ на народ, і люди вбивають – мовчки, слухняно, по-дурному, не розуміючи, що роблять, і не відчуючи ніякої провини”* [5, с. 58].

Молодими юнаками герої Е. М. Ремарка пішли на фронт: *“Війна вирвала нас із ґрунту. Для інших, старших, війна – це тільки якийсь часовий відтинок, вони можуть подумки його проминути. А нас війна вихопила із звичайного життя, і ми не знаємо, чим це скінчиться. Колись ми уявляли собі все це інакше. Ми не мали ніяких планів на майбутнє, думки про кар’єру і професію тільки в небагатьох були практично вже визначені на все життя...”* [5, с. 92].

Юнаки розуміють, що ті цінності, що в мирний час вважалися домінуючими, на війні не мають значення. Муштра і дисципліна витісняють людське, і вага начищеного гудзика стає більшою за думки солдат. *“Нас переконували, що натертий до блиску гудзик важливіший, ніж чотири томи творів Шопенгауера. Попервах здивовані, далі пригнічені, й урешті збайдужілі, ми зрозуміли, що тут вирішальне значення має не душа, а щітка для взуття, не думка, а дисципліна, не воля, а муштра. Ми стали солдатами добровільно, пройняті ентузіазмом; але тут робили все, щоб вибити у нас це почуття”* [5, с. 157].

Головний герой Пауль Боймер загинув у жовтні 1918 року, за кілька тижнів до закінчення війни. Смерті рядового солдата навіть ніхто не помітив, бо таких смертей було дуже багато. Цим автор хоче підкреслити, що війна – безглуздя, і тому їй немає місця на Землі. Митець звинувачує війну не тільки у фізичному знищенні людей, а й у тому, що чоловіки, які уціліли, мусять пройти нелегкий шлях повернення до мирного життя. Саме про це йдеться у романі *“Три товариші”*. Герої твору – люди, морально скалічені війною, *“втрачене покоління”* для суспільства. Дія у романі відбувалася після Першої світової війни, у *“час, який пройшов по людях, наче по рейках”* [5, с. 698]. У творі автор порушив ряд проблем: війни і миру, життя і смерті, дружби і кохання, боротьби з насильством і наслідками війни. У головного героя Роберта Локампа, як і у його друзів Гофріда Ленца і Отто Кестера, не залишилося ніяких спогадів, окрім війни. Проте вони не втратили головного – людської гідності, людяності, щирості, доброти, співчутливості і дружби. Товариші не байдужі до чужого горя, гуманно поведуться зі звичайними жінками, а якщо якість прояви жорстокості у них і траплялися, то це швидше маска, за якою чоловіки приховали свої зранені душі. Але Ремарк не залишив своїм героям жодного шансу на щастя – його у них відібрала війна. Роберт Локамп так підсумовує прожиті роки, зруйновані війною: *“Ми хотіли вирушити в похід проти брехні, егоїзму, жадоби й душевної інертності, бо все це змусило нас до того, що ми пережили: ми були суворі, вірили тільки найближчому товаришеві, тільки конкретним речам, що ніколи не зраджували нас, – небу, тютюну, деревам, хлібові й землі... Але що з цього вийшло? Усе стало брехнею, забулося. А хто не міг забути, тому залишилися тільки безсилля, розпач, байдужість і горілка. Часи великих мрій, мрій людських і навіть суто чоловічих, канули в небуття. Тріумфували заповзятливі. Корупція. Злидні”* [5, с. 723].

Обидва романи мають песимістичні фінали. Слушною є думка Г. М. Стрельчук: *“Автор підвів до висновку, що герої твору – це не “втрачене покоління”*. Швидше за все, йшлося про втрачене суспільство, яке викинуло людей, багатих духовним потенціалом на задвірки життя” [5, с. 139].

“На західному фронті без змін”, *“Повернення”* і *“Три товариші”* – перші книги Ремарка – стали своєрідними художніми документами епохи, поетичними літописами й маніфестами *“втраченого покоління”*. У них відбилася світовідчуження письменника, стриманого, жагучого, сором’язливого й тому суворого у своїй ніжності, сумного у веселій насмішкватості,

цинічного в доброті. Найбільше він уникає красномовства, риторики, відсторонюється від дзвінких патетичних слів. Його мовлення скупе, але тепле, як солдатська шинель; уривчасте й грубувато-глузливе, але задушевне, ласкаве, як некваплива бесіда старих друзів-фронтників за пляшкою рому [4, с. 85].

У наступних творах герой еволюціонує, у нього більше формується світогляд, інколи героєм навіть стає інтелігент-емігрант, однак почуття самотності в суспільстві невіддільне. Тому й можемо стверджувати, що тема “втраченого покоління” лейтмотивом проходить не лише крізь його твори. Війна немилосердно наклала свій відбиток на духовний світ героїв і не важливо, чи це Перша, чи Друга світові війни [7, с. 46].

У письменника була велика мета – застерегти людство від небезпеки війни. Будь-яка війна має свій початок і свій кінець. Навіть Тридцятилітні війни колись закінчуються. А поки на землю прийде мир, тисячі сімей втратять своїх годувальників, матері довіку будуть оплакувати загиблих синів. Еріх Марія Ремарк пророко застерігає людство від захоплення облудними ідеями, показує страшні сторони війни. Адже ціна війни – це людські життя. Він висловлює думку про несумісність війни і людських чеснот, війни і самого життя. Еріх Марія Ремарк у своїх творах “На західному фронті без змін”, “Три товариші” показав правду про війну, і до сьогоднішнього часу його романи є одними з найбільш яскравих антивоєнних книг.

Література

1. Венгеров Л. Зарубіжна література 1871–1973. Огляди і портрети. – К., 1974.
2. Денисова Т. Літературний процес ХХ сторіччя // Вікно в світ. – 1999.– № 4 (8). – С. 5-74.
3. Життя і творчість Е. Ремарка. // Електронний сайт “Ремарк”. Internet. Зверєв А. // Лехаім. – 2002. – № 6. – С. 3-8.
4. Журавська І. Зарубіжний антифашистський роман. – Київ, 2003.
5. Ремарк Е. М. На Західному фронті без змін. Повернення. Три товариші: романи / Еріх Марія Ремарк; пер. з нім. К. Гловацької, Н. Сняданко, М. Дятленко, А. Плюто. – Харків: Книжковий клуб “Клуб сімейного дозвілля”, 2016. – 912 с.
6. Хом’як Т. Світові війни очима Е. М. Ремарка // Всесвітня література та культура. – 2005. – № 8. – С. 29-31.
7. Чайка О. М. Проблема “втраченого покоління” у творчості Е. М. Ремарка. – Глухів, 2007. – 46 с.

The article reveals an actuality of the antiwar novels by Erich Maria Remarque “All Quiet on the Western Front” and “Three Comrades”. It is justified that the writer condemns the war and bloodshed, prophetically warns mankind of admiring the misleading ideas, shows the terrible sides of the war in his writings. After all, the price of the war is human lives. He expresses his opinion about the incompatibility of the war and human virtues, the war, and life itself. A parallel with the modernity is conducted.

Key words: Erich Maria Remarque Romance, “All Quiet on the Western Front”, “Three Comrades”, war, “lost generation”, the sense of life, national issues, psychologism.

Korean Influence on Jack London's Creative Worldview

Jack London (1876-1916) was one of the major American writer and public figure in his day, his work remains an exceptional basis from which to explore ideas of empire, class, gender, and nationality, and what happens when these are brought face to face with the extremes of colonial practice, in the late nineteenth and early twentieth centuries. He was also a great essayist and feature-writing journalist and an articulate spokesman for the underclasses. In his works, London was determined to demonstrate the poor living conditions of the working class.

In the ways that some writers are remembered for their writings and ramblings in certain corners of the Earth, Jack London's name evokes images of the Yukon, California locales, and Klondike. But one of London's most adventurous forays abroad is a small footnote in his literary achievements. London covered the Russo-Japanese War as a correspondent in Korea. He journeyed across three different seas under hellish conditions, crossed the rugged mountainous terrain of Korea, and fought bureaucrats along the way. The article describes Jack London's Korean experience, that was one of the important part in his life, but he never focused on it. He spent a horrible time on the Russo-Japanese War, but it gave him a lot of professional materials and forced him to rely on psychology in his writing creativity.

He was 28 years old and sailed across the Pacific Ocean, the Korean Straits, and the Yellow Sea under hellish conditions, crossed the rugged, mountainous terrain of Korea and fought Japanese military officers and Korean bureaucrats along the way. Robert L. Dunn, a photographer for *Collier's Weekly*, described Jack London's role as a war correspondent, he said that London was: "just as heroic as any of the characters in his novels" (1904). London was the first correspondent to reach far north into the war zone. He stayed in Korea for approximately five months from February to June 1904. In June this year, he argued with Japanese worker that he was detained by the Japanese and he was released.

Undoubtedly, his visit to Korea was one of his most fruitful as well as adventurous forays abroad. Upon leaving Korea to return to San Francisco, he told his friend and fellow correspondent Dunn, "I wasted five months of my life in this war" (1904). But London's time in Korea had, in fact, hardly been wasted – at least from a literary perspective. This journey was so disappointing for him like personally as well as professionally, the Korean assignment, as Jeanne Campbell Reesman points out, had: "a lasting impact on his work" (2009) [9, p.29-33].

From his experience in Korea, Jack London wrote some important literary pieces of work: a short story entitled "A Nose for the King," a historical essay "The Yellow Peril", Jack London and Korea and a portion of his brilliant novel "The Star Rover", which has been considered a classic of psychological depth. His realistic and deep journalistic articles were proved the best writing of the Russo-Japanese War and read even better than some of his adventure stories.

Furthermore, the journal entries or his letters to Charmian Kittredge, his future wife, concerning his Korean experience are also very useful. If we are talking about all these writings, his five-month stay in Korea turned out to be amazingly fruitful.

Jack London's Korean experiences have encouraged the creation of his fantasy adventure novel *The Star Rover*, which was the last of his fifty books.

The novel represents the reported revelations of Darrell Standing, who experiences a dissociation of mind and body in San Quentin prison. Parts of these revelations were also indebted to Jack London's own experience in Korea. The first title for this book was "The Shirt without a Collar," which, like the British title refers to the straitjacket in which its protagonist, Darrell Standing, is tortured.

He described in detail the horrible conditions of this prison and ruthless tortures: "I shall skip the rest of what happened in the dungeons. In passing, I shall merely state that no one of those forty lifers was ever the same again. Luigi Palazzo never recovered his reason. Long Bill Hodge slowly lost his sanity, so that a year later, he, too, went to live in Bughouse Alley. Oh, and others followed Hodge and Palazzo; and others, whose physical stamina had been impaired, fell victims to prison-tuberculosis. Fully 25 percent of the forty have died in the succeeding six years".

Joan London, the writer's daughter, claimed that he hoarded material for many years to write this novel: *The Star Rover*, which was completed shortly before he went to Mexico in 1914, was Jack London's last serious work. In this not used to writer novel, he tells the story of an intellectual, a professor of agronomy serving a life sentence for murdering a colleague [5, p. 119–120].

His deep knowledge in psychology is impressive, he describes thoughts and mental condition of the main hero so realistic and natural, that we may definitely say that he was there: "It was very lonely, at first, in solitary, and the hours were long. Time was marked by the regular changing of the guards, and by the alternation of day and night... Never was the light strong enough to read by. Besides, there was nothing to read. One could only lie and think and think... I now cultivated sleep. I made a science of it. I became able to sleep ten hours, then twelve hours, and, at last, as high as fourteen and fifteen hours out of the twenty-four. But beyond that I could not go, and, perforce, was compelled to lie awake and think and think. And that way, for an active-brained man, lay madness" [6].

After a jailbreak conspiracy is discovered, he is tortured and locked into a straitjacket for days at a time. During these jacketed periods, Darrell Standing is incarnated as Adam Strang, an English sailor shipwrecked in 16th-century Korea. In a dreamlike trance, he recounts tales of astral travel by inhabiting former lives in history. Among other things, for instance, the protagonist-narrator becomes a Parisian count killed in a duel, an eight-year-old boy enduring the hardships of the wagon train in the American West, an observer in ancient Rome witnessing crucifixion; and a man lost in the Arctic sea trapped on an iceberg [5, p. 116].

Unquestionably, the novel is one of his most magnificent experiments in the tradition of psychological fiction, fantasy, or science fiction. True to his writing methods, Jack London not only mines his own experience in Korea but also borrows heavily from other sources. Just as Darrell Standing travels through time and space as

he lies strapped in a straitjacket awaiting execution, so the writer traveled widely from Fusan (now Busan), the southernmost city, via Chemulpo (now Incheon) to Wiju (Euiju), the border city on the Yalu River near Manchuria – not to mention his travel in Japan and China. In the novel, London makes extensive use of what he witnessed and heard during these travels – so much so that he even copied some passages from his own letters to Charmian Kittredge, the journals, and an article like “Small Boat Sailings” almost verbatim into the novel.

In “Star Rover” Jack London introduced the Korean lifestyle – food, shelter, housing and other material matters. His knowledge about rice culture and its history are described in text: “In the past we had eaten the raw rice in passing and not been pleased with it. But now we parched it over our fire so that the grains puffed and exploded in whiteness and all the tribe came running to taste. After that we became known among men as the Rice-Eaters and as the Sons of the Rice. And long, long after, when we were driven by the Sons of the River from the swamps into the uplands, we took the seed of the rice with us and planted it. We learned to select the largest grains for the seed, so that all the rice we thereafter ate was larger-grained and puffer in the parching and the boiling” [6].

His descriptions of Korean drinks, however, are as accurate as they are captivating. He states that “there was a warm, sourish, milky-looking drink, heady only when taken in enormous doses”. Here the writer perfectly defines a farmer’s drink called makgeolli, made from a mixture of wheat and rice. He also says that “there was drink, real drink, not milky slush, but white, biting stuff distilled from rice, a pint of which would kill a weakling and make a strong man mad and merry”. Undoubtedly, this describes another popular drink called soju, which is a distilled alcohol beverage native to Korea. He describes Korean houses with their unique heating system: “Under the floors ran flues through which the kitchen smoke escaped, warming the sleeping-room in its passage” [5, p. 116–121].

Also, we have to remember the fact that in the novel Jack London describes the straight-jacketed man suffering hallucinations in a state of trance. That’s why, sometimes, his descriptions of Korea are so amazingly ridiculous and absurd that readers would have been given a false impression of Korea. This novel has several messages, it’s not only about Korean culture, people and psychology, “The Star Rover” is also an indictment of the injustices and faults of the American penal system. In particular, Jack London as an impassioned socialist denounces capital punishment since it is closely related to capitalist society. He hated any cruelty, concerns people or animals.

Another Jack London’s work deals with Korea is “The People of the Abyss” (1903), which naturally described the economic and social problems of poor people. Jack London’s work is not a condemnation of the wealthy capitalist class, instead, he points out the irony that tens of thousands of British subjects were still living and working in conditions of abject degradation in what was supposedly the wealthiest city in the world. London continued this theme when he traveled to Japan and Korea. His twenty-two feature articles and accompanying photographs portray the squalor and degradation of the Korean people. As was the case the previous year in Great

Britain, his goal was not to condemn Korea's ruling class but to show the bottom of poor classes.

Jack London showed deep sympathy for the common Korean, whom he suggested had been deeply exploited by their nation's yangban aristocracy, he also criticized what he deemed to be "weak" and "cowardly" aspects of the Korean personality. Many writers, including famous Korean scholars, have criticized London for his alleged racial bias and his apparent contempt for Korea and Koreans. We think this fact which gave rise to make his Korean experience so mystery and unpopular in literature researchers. Somewhere, Jack London's comments on Koreans may sound unkind, but they are his own experience.

So, Jack London's "The People of the Abyss" is characterized by a mixture of pity and disdain. Although it may seem self-contradictory, we often see London engaging with the suffering around him and then sometimes in the very same paragraph almost repudiating the same person by describing his filth or his pathetic face. On the one hand, he shows tremendous empathy for his subjects. Through his writing, we see their hunger, despair, and lack of hope. He engages the audience, inviting them to share the horrific scene that he has just witnessed. On the other hand, London is almost cruel in depicting their licentiousness, ugly features, or bad smell [8, p. 346–349].

Some of London's most compelling articles and photographs from the war are of Korean refugees, dressed in white, showing the devastating effects of the war on Korean civilians. He took a photo of poor children, women, and ruins. A lot of his photos were printed in American newspapers, they impressed people and forced them to think about the consequences. In these photos and articles he included his socialist views on labor and class.

London's idea is not a condemnation of the wealthy capitalist class, he points out the irony that tens of thousands of British subjects were still living and working in conditions of abject degradation in what was supposedly the wealthiest city in the world. London maintained this theme when he traveled to Japan and Korea during the winter and spring of 1904 to report on the Russo-Japanese War for the Hearst newspaper chain. His twenty-two feature articles and accompanying photographs portray the squalor and degradation of the Korean people. As was the case the previous year in Great Britain, London's goal was not to condemn Korea's ruling class but to show the tragedy of Korea's lower classes.

His main experience on the Korean peninsula culminated in "The Star Rover", which was written in 1915 and was the last of his fifty books. The most interesting chapter for connoisseurs of Korean-related literature is the story of Englishman Adam Strang, and it is in this chapter that London displays his uncanny descriptive powers of everyday Korea, making some of the same observations that correspondents and travel writers still make today.

Jack London's "The People of the Abyss" is one more writing contained Korean experience that critics of socialistic system and selfishness of imperial, industrial capitalism. Jack London concluded his works by noting, "This must be understood and understood clearly: Whatever is true of London in the way of poverty and degradation, is true of all England". His thoughts about the claim, that capital is

not a whole country are so relevant nowadays, because the capital is a rich city if you want to know how the nation living, just visit the small town or village. This fact one more time shows, that Jack London's works are important and actual in our days and research of his works are necessary to avoid the same mistakes now.

References

1. Bishop, I. B. "Korea and Its Neighbours". New York: Fleming H. Revell, 1898, 419 p.
2. Bykov V. M. Dzhhek London. Moskva: MGU, 1964. 253 p.
3. Foner Ph. American rebel. New York, 1947. 237 p.
4. Jeanne Campbell Reesman, Sara S. Hodson, and Philip Adam, Jack London: Photographer (Athens: University of Georgia Press, 2010), pp. 65–75 .
5. Kim Wook-Dong "Jack London and Korea" Ulsan National Institute of Science and Technology Division of General Studies, 1(8), 2016, pp. 112–126.
6. London Jack "The Star Rover" URL: <http://booksonline.com.ua/view.php?book=108646>.
7. London Jack "The People of the Abbys" URL: <http://www.gutenberg.org/files/1688/1688-h/1688-h.htm>.
8. Métraux Daniel A. "Jack London's Koreans as "People of the Abyss". University Press of Florida, Journal of Global South Studies № 2, 2018, pp. 346–358.
9. Ronald Paul "Beyond the Abyss: Jack London and the Working Class". University of Gothenburg, Nordic Journal of English Studies, 9(3), 2010, pp.25–40.
10. Stone, Irving "Sailor on Horseback. London": Sphere Books, 1967, 224 p.
11. Young-Hee Chang "Korean Sources and References in Jack London's The Star Rover," The Call: The Magazine of the Jack London Society 21, № 2, 2010, pp. 10–19.

The article describes Jack London's Korean experience, that was one of the important part of his life, but he never focused on it. He spent horrible time on the Russo-Japanese War, but it gave him a lot of profession materials and forced him to rely to psychology in his writing creativity. His main experience on the Korean peninsula culminated in "The Star Rover", which was written in 1915 and was the last of his fifty books. The most interesting chapter for connoisseurs of Korean-related literature is the story of Englishman Adam Strang, and it is in this chapter that London displays his uncanny descriptive powers of everyday Korea, making some of the same observations that correspondents and travel writers still make today. Jack London's "The People of the Abyss" is one more writing contained Korean experience that critics of socialistic system and selfishness of imperial, industrial capitalism.

Key words: Jack London, Russo-Japanese War, The Star Rover, The People of the Abyss, Korean experience.

Anastasiia Dobryn

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Supervisor – Associate Professor Iryna Tyminska

Children's Rights to the Religious Freedom

Human rights are special rules which protect you in different situations and tell us how to behave, how to live without breaking a law. Human rights are equal to

everyone no matter how old you are, what is your complexion or your height, and how much money do you earn. The French author Victor Hugo said: “Right is just and true” [2, p. 173]. An integral part of every person is their rights.

In 1948 the representatives from 48 member states of the United Nations came together under the guidance of Eleanor Roosevelt to work out the list of human rights that everybody across the world should enjoy [8, p. 472]. The main reason for the establishing of these rights became the traumatic events of the Second World War, it caused the deaths of around 60 million soldiers and civilians [10]. In addition, many cities, towns and villages across Europe were completely destroyed by aerial bombing and heavy artillery.

On 10th December 1948, the General Assembly of the United Nations announced the Universal Declaration of Human Rights (UDHR) – 30 rights and freedoms that belong to all of us. The first article says: “All human beings, women and men are born free and equal in dignity and rights” [6].

In the industrialized countries of the early twentieth century, there were no standards of protection for children. It was common for them to work alongside adults in unsanitary and unsafe conditions. After the disastrous issue of the World Wars and their psychological and physical impact on children, the United Nations (UN) came to conclusion that children required special protection of their human rights. The Convention of the Rights of the Child turned into a law in 1990, it was signed by 20 countries and it is currently the most universally approved international instrument supported by 195 countries.

The 54 Articles of the Convention reflect the economic, social, cultural, civil and political rights of all children and, at the same time define the responsibilities of parents, teachers, doctors, etc.

Children are very vulnerable in our society, and everyone’s job is to guarantee children’s rights and respect them in all areas of society: in the street, in the family, at school and in terms of religion. But are children actually free to choose their religion?

Children as well as adults should have their freedom to choose and practice the religion they want, as recognized in Article 14 of the Convention on the Rights of the Child “member states have to respect the right of the child to freedom of thought, conscience and religion” [12, p.4].

In many countries and on every continent, religion can be a source of conflict and even wars. In Europe, in the Balkan countries, the war is officially finished, but there are areas of conflict between Catholics, Orthodox, Christians and Muslims. Ireland had a conflict between Catholics and Protestants, and it resulted in 3,500 deaths, many of them were children [7, p. 298].

As we can see a lot of children’s rights are being violated by a religious belief that they have not chosen and that has been implemented in schools, families or society. Therefore, this article is aimed at investigating this issue and examines how Religion subject is taught in such countries as Spain, Denmark and Ukraine.

The Spanish educational model, which has tended historically to be singular with regard to religion, was reconsidered under the Constitution of 1978 integrating values of pluralism, even in the ambit of religion. The study of religion at school is of special educational interest in our globalized and multi-religious world [1, c. 93].

The Spanish educational system, consists of three types of schools (public, private, and private with partial funding from the State), the private schools offer learning religion in a dogmatic way.

That means that public schools offer teaching religion in general. The school institution has an option of studying broad information about religions, not focusing on one particular religion. Talking about private schools, they usually choose one major religion, and all courses will be focused only on it.

Pupils would acquire basic knowledge of the major religions rooted in Spanish society. Subject related to citizenship and human rights reflecting core of Spanish cultural values such as tolerance and living together would be introduced [1, c. 94].

However, parents have their rights to take their children to school (religious or secular) according to their religious beliefs. But it often happens that teenagers realize they have not been educated in the values or in the religion in which they believe.

According to the Constitution of Ukraine everyone can choose to practice their religious beliefs, or not to support any religion. Church and religious organizations in Ukraine are separated from the state, and school is separated from the church. It means that religion cannot be declared as a state and obligatory [11]. It allows children to choose and preach any religion.

In Ukraine, it is illegal to teach religion at school. But despite this fact in some private schools the religious subject is often taught. In secondary schools this subject can be taught at parent's request, but only in extracurricular time. Neither state nor local budget finance religious education. Nowadays in Ukraine there are 12 Greek-Catholic Schools, 5 Orthodox Schools and 5 Protestant Schools, most of them are located in western Ukraine.

In some western regions of Ukraine where Catholicism dominates local government suggests starting classes in schools with a prayer. They also promote to introduce the compulsory lesson "Christian Ethics" into the school curriculum. The proposal to make a course compulsory led to the discussion as many parents are against forcing their children to study the basics of Christianity. Here are some of the opinions which were said in the article "School and Religion". Some people believe the Christian ethics as a subject is not for school. Everyone has the right to choose their own religion and parents must support their kids, but in school it looks like a campaign for a certain political party [9].

School as the first educational institution is an instrument for the development of society. We can agree that the subject of "Religion" can give you knowledge about a certain religion in different parts of the world, but you cannot force kids to believe in this or that concept [9].

Nordic system of education implies compulsory school which lasts minimum 9 years and is called the *Folkeskole* in Danish ("The People's School") [4, p. 230]. The Danes as many other European pupils learn religion as a part of their school curriculum. In Denmark this subject is called "Kristendomskundskab" which means basic knowledge of Christianity. According to the Danish school law it is not allowed to promote a specific religion to the pupils, but still, as it was almost 500 years before, the main focus is put on the Evangelical-Lutheran Christianity [3].

The focus and the aim of the subject can be categorized as providing historical and cultural knowledge about religion and contributing to the pupils their personal and social knowledge and formation in order to understand it better and handle the multi-religious and multi-cultural reality of Denmark [5, p.190].

Talking about academic aims of this subject it is necessary to say that *“learning objectives are aimed at enabling the pupils to read and understand biblical texts and to evaluate their subsequent interpretations a certain historical-critical theological approach thus was in place”*. Also during the lesson a teacher tries to provide their pupils with *“understanding of religious notions and problems, so that they could get a better foundation for acknowledging and taking their own stand in regard to existential human life-questions”* [3, p. 56].

The goal of this subject is to give children knowledge and competencies to understand how religion influences people’s culture and their way of living.

As we mentioned before, in the Danish school law paragraph 6 includes a very controversial law, it called fritagelse paragraf, which means that a child’s parents can choose their children to skip this subject (Folkeskoleloven, U.Å). In the case if you as a parent (or the person with custody of the child) need to homeschool the child in Kristendomskundskab. At age 15 the child has to consent to being excused from the subject.

Denmark is a part of UNICEF’S project with “rettighedsskoler” which means Schools of rights. This project also takes place in other countries such as: Canada, England, Norway and Sweden. The concept of this is to help protect children’s rights to religious freedom in Denmark. The fact that the schools in Denmark are not allowed by law to indoctrinate or promote a specific religion is another way to show that children’s rights to religious freedom are protected.

So far 48 schools in Denmark are a part of this project and the research from this project shows that children that know their rights and have an understanding of how they work in practice are treating each other with dignity and respect.

Are those children’s rights to the religious freedom really secured in Spain, Ukraine and Denmark? All three countries have signed the declaration of children’s rights and therefore all three countries should do what they can to secure the rights listed in the declaration. We can see that in Ukraine and Spain religious freedom protected by excluding religion from school. Denmark protected children’s rights by educating in multiple religious beliefs in the subject. Parents have a very big influence, in all three countries, over their children. And it seems to us that the parents’ right to raise their children according to their own beliefs are protected more than the children’s right to religious freedom.

References

1. Aslan, E., & Rausch, M. (Eds.). (2018). *Religious Education: Between Radicalism and Tolerance*. Springer.
2. Behr, E. (1993). *The complete book of Les Misérables*. Arcade Publishing.
3. Duch, H., & Rasmussen, P. (2019). *Fra universitetskandidat til gymnasielærer*. *Nordic Studies in Education*, 39(01), pp. 53-68.

4. Jensen, T. (2015). Religious education (RE) in other kinds of bordertowns: Denmark as an extreme and exemplary case. *Crossings and Crosses. Borders, Educations, and Religions in Northern Europe*, pp. 213-238.
5. Jensen, T., & Kjeldsen, K. (2013). RE in Denmark—Political and professional discourses and debates, past and present. *Temenos-Nordic Journal of Comparative Religion*, 49(2), pp. 185-224.
6. Johnson, M. G., & Symonides, J. (1998). *The Universal Declaration of Human Rights: A history of its creation and implementation 1948-1998*.
7. Richardson, N. (2016). Issues and dilemmas in religious education and human rights: Perspectives on applying the Toledo Guiding Principles to a divided society. In *Human rights and religion in educational contexts*. pp. 295-306. Springer, Cham.
8. Roosevelt, F. D. (1948). The promise of human rights. *Foreign Affairs*, 26(3), pp. 470-477.
9. Tkachuk Yanina. School and religion. (Oktober 2, 2018) / Retrieved from: https://24tv.ua/health/shkola_i_religiya_chi_navchati_ditey_hristiyanstvu_primusovo_n1040894 [in Ukrainian].
10. Tooze, A. (2008). *The wages of destruction: The making and breaking of the Nazi economy*. Penguin.
11. Ukraina. (1996). *Constitution of Ukraine*. Ukrainian Legal Foundation.
12. Verhellen, E. (2000). *Convention on the rights of the child: background, motivation, strategies, main themes*. Gent University, Children's Rights Centre, H. Dunantlaan 2-9000, Gent, Belgium (795 Belgian Francs).
The article deals with a conflict of value – children's rights to religious freedom. The main focus puts on Religion subject and the aim is to examine how it taught in countries such as Spain, Denmark and Ukraine.
Key words: *rights, human rights, children's rights, school, church, religion, subject.*

Anastasiia Dobryn, Daria Lobanova
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University
Supervisor – Professor Olga Nikolenko

Danish School Today: Experience and Prospects

A school is a place where the majority of your childhood has passed and a place that everyone misses after they have finally left it. As exchange students of teacher education department in Copenhagen, Denmark we had an opportunity to have practice at Danish school as a part of one of our courses. In our case, we have been a part of Herstedlund school not for a long time, but it's enough to share our experience which we had. Since we are students from another educational background, we couldn't help starting from mentioning the fact, that the Danish school system has lots of differences in comparison to Ukrainian one. So, be ready to look inside without opening the door.

The big red brick building made us as newcomers feel so welcome. Big white ceilings, with interesting windows, blue as the sea floors, and white-chocolate walls, where you can observe different kinds of pictures, crafts – expressions of kids' imagination. All creates atmosphere of home, but instead of having mom and dad behind you, you have your second school family with friends and favorite teacher, who does not allow you to be bored.

The first impression of architecture was quite controversial. For some of us the school seemed quite boring and even strict, others saw that architectural complex admirably encompasses educational process. Thus, it was the first step of our dealing with controversial issues during the practice.

So, we are happy to announce that our observing trip began. The thing which was noticed is how mixed classes are, in one class you can observe kids from different national backgrounds, with different religious views.

Well-appointed school area with nicely maintained pavements and divided road for bicycles and pedestrians, children's playgrounds and sport grounds, trees and shrubs show the compliance with organization and an appropriate amenity [4, p.16].

At the beginning of our first lesson, we noticed a box that we didn't know the purpose of. Since one of our focus points was classroom management from the point of the architecture, we found it quite enigmatic and were curious to know what does this mysterious box contains. Actually, it turned out to be not that mysterious as we expected it to be, because it was just the box for keeping the phones during the lessons. At the beginning of each class pupils were obliged to put their phones into a box, previously having them turned off. We consider this point to be really effective and this method increases productivity of learners. Moreover, we were also asked to put our phones back in order to create an equality between adults and pupils. Even the teacher does not use his mobile device. Being an adult doesn't mean to have more privileges than kids do, in school everybody is equal and should obey mostly the same rules.

When we are talking about the atmosphere in the class, not in all of them we can observe tight group work relationships, it's because every class has different placement of the furniture. For example, in some of them tables based in the center of the classroom creating circle, it allows everyone to see each other. In secondary school space organized mostly for individual work, because all the desks stand in three lines focusing only on the board and teacher. Some of the students choose to sit alone in the corner of the class, in order to escape from the communication with counterparts. Thus, raises questions about the whole value about group work.

Another thing that we consider as a distraction from quality educational process is a question of cleanliness. The territory itself is clean and nice, with lots of greenery, but in term of cleanliness inside of the school – this point is quite doubtful. Let's start with a good points, that draw our attention. It's not allowed to eat at the classroom, only in a cantina [2, p.137]. School authorities base this argument on avoiding of spreading strange smells in classes. We fully support this idea, since we think that eating should be done in specific areas.

Talking about freedom in the class, some pupils prefer not to wear any shoes or even socks, they go barefoot. On the one hand, it's bad because they might have their

foot, socks dirty. On the other it gives the opportunity for pupils to choose, let's call it "small freedom". We have noticed, that in the morning everything is clean and fresh, but during the day pupils did not adhere to the "clean rules". It can be seen in a mess at the working places, on the windowsills with lots of clothes on, at the corridors.

We also would like to mention dilemma about location of tables and chairs in the classroom. Even though we observed only fifth and seventh grade, we have noticed some differences in this aspect. For example, in fifth grade pupils mostly sit in the groups, even though they have a right to choose if they want to sit alone, as one girl did at the end of the room. So, tables in the classroom were located in order to group pupils into groups of four. On the other hand, we have seventh grade, where pupils mostly alone or with another pupil, but not in groups [4, p. 22]. Thus, that raises a question, whether putting tables in a way that pupils don't sit in groups, is it a good way of practicing group work?

Besides points mentioned above, the absence of pressure is one of the focusing points. Here students feel that they are loved and valued, that saying the wrong answer will not cause bad mark and judgment of teacher and laugh of the classmates. For example, on the Math test teacher turned on the relaxed forest music to calm down the students and create friendly atmosphere, came up to every student, hugged them and asked whether they are in need of a helping hand [3].

Last but not least, the development of the critical thinking in students. On our first day we came up to students in order to help them with their tasks in German and a girl asked about the translation of the word "gelb". And we gave her the direct answer. And when she looked at us with a bit of surprise, we realized that we did something not the way she used to and we decided to ask her, whether we should have given her the answer or the hint. She replied, that the second one. Even the fifth graders know that they should search for the answer themselves, the teacher is the savior.

Talking about prospects of Danish Folkeskole we can not help mentioning such values: education for all, high standards, lifelong learning, active participation and project work [4]. Danish educational system takes care of providing quality, high-standard education to all it's citizens and mostly it is free of charge. Besides, lifelong learning is one of the core values of Denmark: "*The idea dates all the way back to the 19th century Danish clergyman and philosopher N.F.S. Grundtvig, who argued that a prerequisite for active participation in a democratic society is education for all citizens on a lifelong basis*" [7]. Development of active participation, as it was mentioned above, consists of equal rights and rules for adults and younger generation. One of the most important value for development in future is project work. Even though in Denmark it is already highly developed, Danish authorities still work on deeper implementing of it. Thus, Danish teachers are allowed to choose their own way of teaching [6, p.15]. They can pick different types of literature, video, photo or audio materials that reflect their unique educational technics [5, p. 91].

Last but not least, is that following a municipal reform in 2007: "*Municipalities have assumed responsibility for Health Promotion and Health Education among all citizens within their jurisdiction, including school-aged children*" [8, p. 483]. Health can be presented as a part of curriculum (home

economics, Danish, science or physical activity); it can be a main topic for week's projects; finally, it can be a simple presentation for pupils with involvement of the nurse, members of the municipality or any other organization [8, p.485]. Besides, schools promote implementation of kitchen gardens, it provides opportunities to grow and produce healthy food and connect students with healthy way of living [6].

References

1. Dyg P. M. School gardens in Denmark: organization and effects of the Gardens for Bellies school garden program //Growing in Cities-Interdisciplinary Perspectives on Urban Gardening. – 2016.

2. Einarsdottir J., Wagner J. A. (ed.). Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden. – IAP, 2006.

3. Guzy Marinna. The Sound of Life: What Is a Soundscape? Folklife (May 4, 2017). / [Електронний ресурс] / Guzy, Marinna – Режим доступу: <https://folklife.si.edu/talkstory/the-sound-of-life-what-is-a-soundscape>

4. Higgins S. et al. The impact of school environments: A literature review //London: Design Council. – 2005.

5. Hofman R. H. et al. (ed.). Institutional context of education systems in Europe: a cross-country comparison on quality and equity. – Springer Science & Business Media, 2006.

6. Jansen M., Jacobsen B., Jensen P. E. Reading instruction in Danish schools //The Reading Teacher. – 1979. – Т. 33. – №. 1. – С. 15–20.

7. Ministry of Higher Education and Science. Principles for education in Denmark (Sep 11, 2018)./ [Електронний ресурс]/ Ministry of Higher Education and Science – Режим доступу: <https://ufm.dk/en/education/the-danish-education-system/principles-for-education-in-denmark>

8. Simovska V., Nordin L. L., Madsen K. D. Health promotion in Danish schools: local priorities, policies and practices //Health promotion international. – 2015. – Т. 31. – №. 2. – С. 480–489.

The article deals with knowledge about Danish school (Folkeskole) systems, experience and prospects for future achievements in secondary education.

Key words: school, Folkeskole, Denmark, experience, equality, group work, freedom, prospects.

Анастасія Забора, Олексій Орлов

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка

Науковий керівник – к. філол. н., ас. Орлов О.П.

Шлях героя Рея Бредбері за межі антиутопії

Рей Бредбері – визнаний у світі фантаст, він зазирнув за межі реального світу, передбачив безліч технічних відкриттів, порушив проблеми балансу мистецтва і науки в людському житті. “Наукова фантастика, – стверджував Рей Бредбері, – це мистецтво можливого, а фентезі – мистецтво неможливого” [4].

Можливим письменник уважав появу суспільства, де зайвими є культурні та моральні цінності, де головними стають розваги та споживання, де справжня реальність замінюється віртуальною, а суспільство стає натовпом.

Творчість Рея Бредбері доволі широко представлена в шкільному курсі зарубіжної літератури, зокрема оповідання “Усмішка” вивчається в 6 класі, роман “451° за Фаренгейтом” – у 9-му класі шкіл України. Увага до творів Рея Бредбері постійно зростає, оскільки проблеми, порушені в середині ХХ століття, стають актуальними в світі. На даний момент бракує українських перекладів (окремі твори читаємо в перекладах Є. Крижевича, О. Тереха, Д. Стельмаха, О. Буценко, Б. Саликта), а також аналітичних статей, наукових монографій, присвячених аналізу художніх особливостей творчості Р. Бредбері. Це зумовлює актуальність вибору теми нашого дослідження. Мета статті – визначити своєрідність розкриття автором в романі “451° за Фаренгейтом” протесту людей антиутопічного майбутнього проти втрати людством власної природи і духовності.

Роман Рея Бредбері “451° за Фаренгейтом” за жанром – антиутопія, оскільки фантастична гіпотеза автора стосується негативного образу майбутнього, у якому присутні гострі конфлікти, увага до духовного стану людини і суспільства, психологічна складність персонажів, їхні моральні випробування і внутрішні зміни.

Розвиток науки викликало стрімке зростання технологій, що вплинули на соціальні процеси, а також докорінно змінили мислення людей. Технічний прогрес значно полегшив життя людини, разом з тим у такому суспільстві спостерігається знецінення природного і духовного життя. Суспільство перетворюється на натовп, оскільки розвиваються стадні інстинкти, бо саме вони допомагають людям вижити в новому суспільстві, яке стає не тільки технократичним, але і тоталітарним. Насамперед це позначається на духовних аспектах життя людини. Відбувається відчуження від культури і природного середовища, так як зіткнення з ними може пробудити в людях занепокоєння, негативні емоції. Тому нормою поведінки стає споживче існування, при якому єдину їжу для розуму дають розваги, реальність замінена примітивними телеілюзіями. Обсяги інформації, що поглинаються людиною, значно зросли, і це призвело до інформаційних перевантажень, які спричиняють негативний вплив на психіку і здоров'я людей. Виникла необхідність створення методів захисту від такого впливу. Рей Бредбері у своєму романі зобразив один з варіантів вирішення даної проблеми: репресії до літератури.

Еволюція Гая Монтега тісно пов'язана із темою знецінення та відродження культури. Коли Гай, ризикуючи життям і втративши все, що мав, почав читати книжки, відповідей на свої запитання він не знайшов. Все виявилось набагато складнішим, ніж спочатку здавалося. Планомірне знищення культури – процес подекуди незворотній. Як пояснив ідейний наставник героя – Фабер: *“Книжки – лише одне із вмістилищ, де ми зберігаємо те, що боїмося забути. У них немає ніяких чарів. Чари в тому, що вони говорять, у тому, як вони живають клапти Всесвіту в єдине ціле”* [1, с. 95]. Біблія, яка потрапила до рук Гая Монтега, не може відразу вплинути на нього, бо це лише один клаптик

Культури. Пригадаємо, інший клаптик з посмішкою Джоконди, що дісталася хлопчику Тому з оповідання Рея Бредбері “Посмішка”. Фабер як носій книжкових знань називає умови відродження культури: існування паперової книжки. Письменник пише про це: *“This book has pores. It has features. This book can go under the microscope. You’d find life under the glass, streaming past in infinite profusion. The more pores, the more truthfully recorded details of life per square inch you can get on a sheet of paper, the more “literary” you are”* [3]. (“У цієї книжки є пори, вона дихає. Вона має обличчя. Її можна вивчати під мікроскопом. Крізь скло ви побачите життя, яке тече перед вами у всій своїй невичерпній розмаїтості. Що більше пор, то правдивіше зображено різнобічні сторони життя на квадратний дюйм паперу, то художніша книжка”) [1, с. 99–101]. Процес дихання, розмаїття життя, закарбоване у книжці, письменник порівнює із живою матерією та водночас з папером, навколо якого утворюється образне поле. Вибір і зіставлення образів з авторського тексту і з перекладу Є. Крижевича дозволить зрозуміти змістові акценти у протистоянні концептуальних образів вогню і книжки у романі Рея Бредбері, зокрема на еволюції образу головного героя – Гая Монтега, у свідомості якого ці образні концепти спочатку злиті в один цілісний образ – своєрідну симфонію вогню. Наприкінці твору концепт книжки виростає до розмірів нової свідомості, нової шкали цінностей, повністю затуливши образ вогню. Ці слова про значущість книжки для становлення людини, про зв’язок між усім культурним надбанням людства (від найменшого до найвеличчішого) і про право жити за законами, що людство записало в книжках, – є головним дороговказом-попередженням з антиутопії Рея Бредбері.

Український письменник і критик Михайло Слабошпицький так оцінив зміст еволюції Гая Монтега: *“Пам’ять людська не горить. Монтег, який виріс у середовищі пожежників (пожежниками були його дід і батько), дізнається, що є на землі й інші закони та принципи людського життя. Кожен повинен лишати по собі щось на світі, необхідне людям: книжку, картину, вибудовану з цегли стіну, сад, виплеканий власними руками... Саме про таке життя мріє тепер Гай Монтег. І боротиметься за нього. Такий оптимістичний фінал роману Рея Бредбері “451° за Фаренгейтом” – одного з кращих творів у доробку письменника”* [4, с. 23].

Таким чином, у романі Р. Бредбері зображені не тільки події загрозливого для людства майбутнього, а й поданий шлях подолання бездуховності суспільства в образі головного героя – пожежника Монтега. Еволюція поглядів і вчинків цього персонажа свідчить про неможливість зупинити рух критичної думки. Роздуми героїв-ідеологів (Фабера, Бітті) впливають на пожежника, змушують його почати читати і думати. Як результат внутрішніх змін героя, він починає самостійно думати. Він інтуїтивного неприйняття життя біля телеекранів і реклами, він приходить до відвертого протесту, до протистояння суспільству бездуховного і бездумного життя.

Література

1. Бредбері Р. 451 за Фаренгейтом [переклад Євгена Крижевича]. – Київ: Веселка, 1985. 367 с.

2. Николенко О. От утопии к антиутопии. Полтава : ПДПУ, 1994. 210 с.

3. Ray Bradbury. *Untouched by Human Hands*, First edition, paperback. Ballantine Books 73, 1954. 170 p.

4. Jelena Gomzina *American Dream: Basing on the novel “Dandelion Wine” by Ray Bradbury*) [Електронне джерело]. Режим доступу: http://raybradbury.ru/articles/gomzina_dream_vs_dreamers/introduction/

The article reveals the sense of spiritual culture for humanity. Dystopia illustrates technical progress without the development of moral values. The hero of dystopia is a man who has passed the way of evolution from the consumer of progress to the fighter for the return to society of art, as the hero of R. Bradbury - fireman Guy Montag.

Keywords: *dystopia, novel, conflict, evolution of the hero, hero-ideologist.*

Михайло Казмерчук

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка
Науковий керівник – к. філол. н., доц. Луньова Т.В.*

Ключові концепти сучасних англомовних блогів про Японію

Стаття присвячена вивченню ключових концептів сучасних англомовних блогів про Японію.

Насамперед визначимо ключові методологічні засади нашого дослідження. З цією метою з'ясуємо зміст поняття “концепт”. Концепт є одним з основних об'єктів сучасних лінгвістичних досліджень [3, с. 9]. Когнітивна лінгвістика – мовознавчий напрям, який розглядає функціонування мови як різновид когнітивної, тобто пізнавальної, діяльності, а когнітивні механізми та структури людської свідомості досліджує через мовні явища. Когнітивна лінгвістика є частиною когнітивної науки [4]. Датою народження когнітивної науки вважають 1956 рік, її засновником називають Дж. Міллера, а базовою гіпотезою – гіпотезу про те, що мисленнєві процеси можна трактувати як процеси оброблення та перетворення ментальних репрезентацій. Метою когнітивних досліджень є побудова інтегральної картини процесів мовлення, мислення та інтелектуальної поведінки людини [2, с. 18].

Поняття “концепт” все ще не знайшло свого однозначного і несуперечливого визначення. “Короткий словник когнітивних термінів”, яким часто послуговуються дослідники концептів, дає таке визначення концепту: “оперативна змістовна одиниця пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи і мови мозку (*lingua mentalis*), всієї картини світу, відображеної в людській психіці” [1, с. 90]. Однак, за спостереженням А. М. Приходька, навіть це авторитетне джерело пояснює одну невизначену абстракцію через інші ще менш певні абстракції [3, с. 13].

У вузькому розумінні концепт виникає як феномен життєвої філософії, як звичайний аналог світоглядних понять, що закріплені в лексиці природних мов і забезпечують стабільність та спадкоємність духовної культури етносу, тобто

як найважливіша культурно значуща категорія внутрішнього світу людини (В. І. Карасик, М. О. Красавський, М. В. Піменова, З. Д. Попова, Г. Г. Слишкін, Ю. С. Степанов, Й. А. Стернин і ін.) [3, с. 20]. У широкому розумінні концепт інтерптерується як будь-який вербалізований зміст, відмічений якоюсь мірою етнічною специфікою [3, с. 20].

Зважаючи на викладене вище, у нашому дослідженні ми розглядаємо концепт як когнітивну одиницю, яка отримала вербальне втілення і слугує для структурування інформації в певному тексті, у тому числі у блозі. Під ключовим концептом ми розуміємо певний розумовий конструкт, що відображає процес та результат пізнання певного явища і виконує текстотвірну функцію.

Матеріалом нашого дослідження послужили 8 англомовних блогів про Японію, відібраних за такими критеріями: змістовна наповненість, потенційна важливість та корисність для користувачів/ читачів [5-12]. Проаналізовані нами блоги містять різноманітну інформацію про Японію, як-от: про культуру та традиції цієї країни, про їжу, роботу, особливості спілкування. У цих блогах їхні автори діляться своїм досвідом або інформацією, яка може стати корисною користувачам/ читачам блогу.

Основним ключовим концептом блогів про Японію є концепт ЯПОНІЯ, об'єктивований за допомогою ряду мовних засобів, а саме: *Japan, Land of the Rising Sun, Nihon, island, Cherry Blossom Country*. Як бачимо, на позначення Японії як країни та для актуалізації відповідного концепту в англомовних блогах вживаються назви різних типів: екзонім *Japan*, ендонім *Nihon*, лексема-загальна назва *island*, яка уточнюється контекстуально, а також перифрази *Land of the Rising Sun* та *Cherry Blossom Country*. Завдяки цим різним мовним засобам автори блогів фокусують власну увагу та увагу користувачів/ читачів своїх дописів на певних аспектах Японії.

Решта ключових концептів виявляються або як текстотвірні для всього блогу, якщо блог присвячено окремій темі, наприклад, японській їжі [8], або як текстотвірні в рамках окремих розділів блогів. Такі ключові концепти можна систематизувати залежно від їхньої тематичної приналежності. Нами виділені такі тематичні групи ключових концептів:

“культура Японії”: концепт СВЯТО (репрезентований такими лексемами: *holiday, festival, fiesta*), концепт ПОДАРУНОК (репрезентований такими лексемами: *gift, present, presentation*), концепт ТЕАТР (репрезентований такими лексичними засобами: *traditional theatre, song, dance, actors*);

“японська їжа”: концепт СУШІ (репрезентований такими лексичними засобами: *sushi, food, sushi rolls, sushi rise, traditional dish*), концепт РЕСТОРАН (репрезентований такими лексемами: *restaurant, saloon, cafe*), концепт ЧАЙНА ЦЕРЕМОНІЯ (репрезентований такими лексичними засобами: *tea ceremony, Matcha, traditional ceremony*);

“подорож Японією”: концепт ТРАНСПОРТ (репрезентований такими лексичними засобами: *transport, rail transport, car*), концепт ГОТЕЛЬ (репрезентований такими лексемами: *hotel, house, apartment*), концепт РЕГІОН

(репрезентований такими лексемами: *region, place, city*), концепт ПАМ'ЯТКИ (репрезентований такими лексемами: *monuments, memorials, sights, attractions*);

“робота в Японії”: концепт ПРОФЕСІЯ (репрезентований такими лексемами: *profession, career, vocation*), концепт ВЧИТЕЛЬ (репрезентований такими лексемами: *teacher, instructor, master, pedagogue*), концепт МОВА (репрезентований такими лексемами: *language, speech, dialect*);

“виживання в Японії”: концепт ГРОШІ (репрезентований такими лексемами: *money, cash, dollars, coins, yen*), концепт ТАКСІ (репрезентований такими лексемами: *taxi, car, uber*), концепт ПЕРЕКЛАДАЧ (репрезентований такими лексичними засобами: *translator, Google translator, voice translator*).

Як бачимо, кожен із ключових концептів сучасних англомовних блогів про Японію репрезентований цілим спектром лінгвістичних засобів, що дозволяє авторам блогів висвітлювати той чи той аспект певного концепту залежно від фокусу їхньої уваги та комунікативної мети. Подальший аналіз дозволить з'ясувати деталі концептуальної структури сучасних англомовних блогів про Японію.

Література

1. Краткий словарь когнитивных терминов/ Под общей редакцией Е. С. Кубряковой / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Л. Г. Лузина, Ю. Г. Панкрац. – Издательство Московского государственного университета Москва, 1996. – 245 с.

2. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 556 с. – (Язык. Семиотика. Культура / Ин-т языкознания Рос. акад. наук).

3. Приходько А.Н. Концепты и концептосистемы / А. Н. Приходько. – Днепропетровск: Белая Е. А., 2013. – 307 с.

4. Енциклопедія сучасної України – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=7457

5. A Geek in Japan [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ageekinjapan.com>

6. Japan Rail Pass [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.jrailpass.com/blog/>

7. Japan travel mate [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://japantravelmate.com/>

8. Just Hungry [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://justhungry.com/>

9. Loco In Yokohama [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.locoinyokohama.com/>

10. Surviving in Japan [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.survivingjapan.com/>

11. Wander Tokyo [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://wandertokyo.com/>

12. Zooming Japan [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zoomingjapan.com/>

The article focuses on the linguo-cognitive analysis of the key concepts in English blogs about Japan. The key concepts of such blogs are singled out and the lexical means of their representation are identified.

Key words: linguo-cognitive analysis, blog, concept, Japan, lexical means.

*Núria Camps-Casals (PhD) and Núria Medina-Casanovas (PhD)
Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya*

Perceived Impact of Cooperative Project-Based Learning in *English for Academic Purposes* for Primary Teacher Training Students

1. Project-based learning

Project-based learning (PBL) emerges from the need of setting aside traditional teaching- centred approaches that had been dominant until recent times in which learners had to copy and reproduce contents divided in subjects and from the need of approaching schools to real life contexts. PBL is key in the enhancement of learners' motivation and autonomy as learning takes in a meaningful and holistic way while relating to the whole school community and to the society in general.

John Larmer et al. (2009) as cited in Montero (2011) define PBL as the teaching method in which students face real and complex problems that need to be solved through an individual investigation carried out by the students, if possible, without the help of teachers, using collaboration, critical thought and communication as tools. In other words, there is not a specific structure attached to PBL nor a list of steps to follow. Implementing PBL in classrooms implies finding a topic of interest to students, the teachers and the educational institution and helping students convert all the information they find into knowledge.

Some of the most widely recognized objectives of PBL are: (1) to help students interact in a democratic way in order to make decisions together; (2) to learn with and from others; (3) to offer meaningful learning in which students can explore “real-life” situations in real contexts and negotiate the goals of the projects; (4) to compel students to relate with their environment and reflect upon it, and (5) to help students build knowledge along with teachers while fostering critical thinking.

2. Cooperative work

Being the school the starting point of how our future society is going to be like, we should train our pupils to fit in a heterogeneous community where, *different* pupils are able to operate efficiently. That is why helping pupils with differences interacting as much as possible, makes inclusion real and prepares them to face their role in the real life.

Most school have introduced innovative experiences as far as grouping is concerned, using homogeneous or heterogeneous groups as well as flexible groups or split groups in maths or languages. Not only the groupings have been changed, but also other actions have been applied as for example reception rooms, or open rooms units to give support for special needs.

A step forward in inclusion at school was achieved by introducing the

programme *Cooperating to learn, learning to cooperate* (Pujolàs & Lago, 2014). The authors state that we cannot talk about cooperation at school if we exclude the pupils that are “different”, if the class is not inclusive. All the pupils should have the opportunity to work together in the same classroom, making a team for a long and continuous period of time.

In the *cooperative work structure* that the previously mentioned authors suggest, the pupils will be distributed in small, heterogeneous work teams in order to help each other to make exercises and learning activities in general. This distribution will promote teamwork where, the pupils will not only learn from the teacher but also learn from their teammates. The pupils will achieve the double objective, only if all the team achieves the goal.

Cooperating to learn, learning to cooperate

This new approach to learning goes from an individual competitive structure to a cooperative structure by giving a great emphasis to pupil-pupil interaction (Pujolàs & Lago, 2011) and as a consequence highlighting team work. A *cooperative work structure* follows a pattern of organising a certain activity or task in order to attain, according to Spencer Kagan (1999), *equitable participation* and *simultaneous participation*.

We can talk of *equitable participation* when all the pupils have the chance and the “obligation” to participate equally. On the other hand, we talk about *simultaneous participation* when all the pupils have the chance and the “obligation” to express their point of view, discuss and talk with each other to reach an agreement. When we use both techniques in our classroom, we can talk about *cooperative learning* (Pujolàs & Lago, 2014).

Cooperative learning teams

In a cooperative learning classroom, the teams are formed by four or five pupils. The teams must be heterogeneous as far as gender, ethnic group, interests, capacities, motivation and autonomy is concerned. Each team should have a member with a high level, two of average level and one of a low level, referred to the different aspects previously mentioned.

In order to know that, we could make a sociogram, by asking the pupils the three pupils they would prefer to work with. By checking the ones who were not chosen, we can make the base teams. The base teams will be used during all the academic year. The teacher will have to create dynamics in order to make team cohesion throughout the year.

4. Authentic materials

First, we need to consider what the concept “authentic texts” implies and describe the differences between those texts and those that are intended only for foreign language learning purposes. As García Mata (2003) points out, it is clear that the difference lies in the fact that the texts that are only for foreign language learning purposes, are rather “adapted” from a linguistic point of view and therefore the message they convey is just the one that the teacher wants to give, without any nuance whatsoever, while the other texts, the authentic ones, are the result of natural and social communication, without any alterations, and have not been created, a priori, to teach a language.

There are several authors such as Nutall (1996) or Guariento & Morely (2001) who regard real texts as motivating elements, as do Lee (1995) and Peacock (1997). They consider that real texts are much more stimulating and interesting than a conversation that has, more or less, been tailored to meet the needs and level of learners.

Clearly, real texts, or otherwise called *realia*, are texts that are not intended for foreign language students. Nevertheless, we strongly believe that they can be more useful than just adapted texts, because target language speakers do not use a language taken from textbooks. Native speakers have learned the language from an early age and are constantly influenced by any neighbouring languages or other words coming from the most unsuspected corners, such as television commercials or newspaper and magazine headings, in which word games and puns sometimes appear.

Our argument is reinforced by the ideas of Polio (2014), who believes that language learning materials are very different from the language of everyday life, in terms of vocabulary, grammar, and pronunciation (2014: 1). Eisenchlas (2011) found out that in textbooks, specifically with Spanish as the target language, the range of linguistic structures used was less rich than in the case of real texts. However, adapted texts or texts from handbooks also have advantages, such as preparing students for the linguistic competences they wish to acquire and fixing them.

On the other hand, authentic texts help lecturers teach the skills of communicative language, as stated by Larsen-Freeman (2000, 129), and they expose students to everyday language. So, is it a good choice to use authentic materials/actual texts in each lesson? Depending on the task, we could use them if the student already has a theoretical background in the target language. However, there are some authentic materials that are more suitable than others in relation to the proposed syllabus. Therefore, it is not only necessary to consider whether the level of concentration and enjoyment is adequate but also the appropriateness of the text in the context of the foreign language classroom.

5. Cooperative project-based learning in tertiary education

This paper presents the experience carried out in the 1st Year of Primary Teacher Training studies. Two groups of 30 students each, in the *English for Academic Purposes* subject were involved in the program of Cooperative learning during the academic year 2017-18.

The students were required to create a school webpage. This was a project to develop during a term. The students will have to use the authentic material related to the creation of a school web page, where they will give information about a school created on their own. The school web page should contain information related to the school description, the curriculum, the different school groups, the parents' association, the staff members, the school news, the Ofsted report and the school contact.

In order to develop this project, the teacher will create groups of four or five students, following the cooperative requirements related to the formation of balanced teams. In order to do so, the teacher will do different dynamics in order to know the abilities of the different students. Once the teacher knows them, the teams are created,

having in mind that the team must have a member with a high level, two of average level and one of a low level, in this case referred to the English level of the students as well as the autonomy and motivation of the different members of the team.

Each team will be given a notebook (Pujolàs & Lago, 2011) to take notes of the process of creating a webpage (see page 4 with a sample of the notebook). Every member of the team will have a role: *Coordinator/ Secretary/ Supervisor/ Helper*. The *Coordinator* will be the spokesperson, a connection between the teacher and the students. The *Secretary* will take notes and write what the group says. The *Supervisor* will check if the use of English is appropriate. The *Helper* will control the time, the students' turn in speaking, the silence and the tone of voice.

First, the team will choose a name and will write it on the front page, together with the class group and the academic year. On the second page of the notebook, the team will write the names of the team members and their main hobbies and abilities as well as their position in the team. The third and fourth pages of the notebook will be used to plan what they will do in each of the sessions, together with the objectives and the agreements they reach. At the end, they will write what they did best and what they have to improve in future sessions.

(Espai reservat per a el nom del centre)	
QUADERN D'EQUIP	
(Nom de l'Equip)	
(Curs i Grup)	(Any acadèmic)

(Espai reservat per a el nom del centre)		
Nom de l'equip:	Grup:	Curs:
Equip format per:	Principals aficions i habilitats :	
Càrrecs de l'equip	Funcions de cada càrrec :	
Coordinador		
Secretari		
Ayudant		
Intendent		
(Portanveu)		

PLA DE L' EQUIP				
Període:				
Centre:				
Curs:				
Nom de l' Equip				
OBJECTIUS DE L' EQUIP:		NM	Bé	Molt bé
1	Progressar en l' aprenentatge			
2	Ajudar-se uns als altres			
3				
Nom	Compromisos Personals	NM	Bé	Molt bé
Càrrec	Nom	NM	Bé	Molt bé
Coordinador				
Secretari				
Què hem fet especialment bé?				
Què hem de millorar?				

Laboratori de Psicopedagogia.
 Universitat de Vic (2009)

PLA DE L' EQUIP: DIARI DE SESSIONS		
Seguiment Data:		
Nom	Avaluació Compromís i Càrrec	
	Què he fet especialment bé?	Què he de millorar?

Laboratori de Psicopedagogia.
 Universitat de Vic (2009)

They can now start hands on the creation of a web page. They will start by reading a real English school webpage, so that they can see what sections they have to create in their “imaginary” school. The different members of the team will do their roles and so they will all participate and give the most of them in order to be able to create one school web page with the different abilities of each member of the team.

In order to start, the objectives of the project were clearly defined and the teachers set a high but attainable goal so that the students were able to complete the project with little or no complications. In this way, they felt a sense of control over what happened in the classroom and, thus, creating a webpage has been a motivating challenge.

Hence, to complete the webpage and the subsequent oral presentation, students were offered varied inputs (authentic materials) and varied and dynamic activities (group work, oral presentations, individual reading comprehension, activities in pairs, etc.) to motivate them and enable them to believe in their abilities and, as a consequence, to catalyse a change in their attitude and to mobilise them to write long academic texts in English.

Furthermore, cooperative project-based learning has given students the opportunity to take responsibility and participate in their own learning process (by working cooperatively, students had the chance to reflect on their own learning process (weaknesses, strengths, etc.) by comparing their performance with that of their group members. Thus, it became obvious that they were at the centre of their own learning process. What is more, the classroom environment and the teacher were supportive and students received positive reinforcements from their group, their classmates and, obviously, from their teachers. To us, as teachers, it was important to make students feel empowered by harnessing their creativity and interests by

allowing the groups to create a webpage freely. This resulted in a fun and rewarding experience

As far as assessment is concerned, the teacher tracked students' progress and offered feedback (information about students' performance after a task which is used as a basis for improvement) and feed-forward (information on how to address / improve a task before or while performing it to make on-going adjustments and modify the results based on anticipated results / outcomes).

6. Research design

At the end of the academic year, we collected all the notebooks and we read all the agreements they wrote on them and checked whether they fulfilled them or not. This was used as peer assessment and self-assessment and contributed to the final assessment together with the product: The School webpage.

Methods and sample

This study was conducted using an empirical and descriptive approach, with a quantitative data analysis (Denscombe, 2014). The investigation was conducted at the University of Vic, with 60 students from the first year of Primary Teacher Training Studies, taking English for Academic Purposes, a compulsory course in Education studies. We obtained 51 responses. Their previous high school backgrounds are diverse, but they all had studied English for 10 years at school and had passed a University entry exam. We collected the data using a web-based survey (google forms) that the students had to answer at the end of the academic year and after getting information about the aim of the study. After collecting the data, we analysed it in order to determine the impact of cooperative project-based learning on Pre-service teachers. Due to the limited sample and the restricted time there was to conduct this study, the data collected cannot be generalised but it can be considered relevant.

Survey

The students were informed orally about the aim of the online survey. It also included a written introduction in English. The students were informed that by participating in the survey, they gave consent to use their answers in the study. The students were given the web address for the online survey in the Moodle platform of their subject. The respondents answered the survey and the data was collected digitally. If they had any questions regarding concepts, they could ask specific words to the teacher.

The survey had four parts: Project-based learning and motivation; Cooperative work within the project-based learning context; Authentic materials within the PBL context; Teaching identity.

Data processing

The data from the survey was collected and processed using the tool available at the site where the survey was created. The answers were analysed, compared and quantified to reach conclusions regarding the students' perceived impact of cooperative project-based learning.

7. Discussion and conclusions

The purpose of this work has been, thus, to observe how this method (cooperative project-based learning in an English for Specific Purposes subject) is

useful for pre-service teachers to enhance their language acquisition, their learner autonomy and to start building their teacher identity by working with and learning through topic-based authentic materials and facing up both linguistic and pedagogic challenges in a cooperative project-based learning setting.

By analysing the data obtained through the survey, it has been possible to evaluate the perceived impact on students of this model in an English for specific purposes subject. Namely, they were asked to evaluate their active participation in their own learning process during the creation of the webpage (learner-centred learning). Therefore, learner autonomy, self-regulation and self-efficacy (the effort and persistence needed to carry out a task) have been explored.

It has also been possible to prove that this model improves students' motivation and engagement and, as a consequence, we infer a clear improvement on student's reflection skills, in their understanding of their individual strengths and weaknesses, and in their capacity of learning from others by regulating individual work and group contributions to reach a collective goal (i.e. the school webpage).

If we have a closer look at the results of the survey, as regards the impact of project-based learning and motivation, a 68.6 per cent of students openly welcome the idea of doing project work during the semester. The percentage of positive answers is even greater (76.5%) when students are asked whether they feel PBL had an impact on their learning process. While answering the second question of the survey, they were confronted with the fact that they had been exposed to a learner-centred pedagogy, as, through cooperative- PBL, they were active participants in their learning process while creating the webpage. In this regard, most students (74.5%) acknowledged that PBL had fostered their learning autonomy and self-regulation, i. e. they were able to recognize that they had taken the responsibility to plan, control and revise their work. Furthermore, the PBL approach as a whole has been regarded by a few more than a half of the students (54.9%) as a motivating and engaging teaching method, being the following three assertions the ones that generated a greater perceived impact on their motivation (they could choose more than one answer):

- I have had the chance to take responsibility and participate in my own learning process. (64.7%)

1. I have been offered varied experiences (group work, oral presentations, individual reading comprehension, activities in pairs, etc.) – (62.7%)

- The teacher has been supportive and believes in my abilities. – (62.7%)

To a much lesser extent, came the affirmations “I have received positive reinforcement from my teacher.” and “The classroom environment has been supportive and I have received positive reinforcements from my group / class mates.” Hence, it is unquestionable that positive reinforcement (giving praise, giving positive feedback and feedforward, etc.), supportive communication, a wide range of varied activities, and an active learner-centred pedagogy are at the nucleus of the success of our cooperative project-based learning initiative.

As far as cooperative work within the project-based learning context is concerned, it becomes apparent that students have enjoyed the experience (58.8%), but that they are not used to working and being assessed on a cooperative basis.

Whereas students ascertained that the cooperative work done in class had helped them improve their reflection skills, that it had been instrumental in understanding their individual strengths and weaknesses, and that it had served as a stimulus to learn from their classmates, there were mixed views as to whether cooperative work was key to improve their tasks through peer assessment and to improve self-efficacy awareness (the capacity of valuing the effort and persistence needed to carry out a task).

However, although each member of the group assumed a different role, most respondents (66.6%) were convinced that cooperative work helped both the students individually and the group as a whole to regulate individual work and group contributions in order to reach a collective goal, that is, the creation of the webpage.

The scope of this research further extends, albeit marginally, to the use of authentic materials within the PBL context and the construction of the teaching identity. As to the use of authentic materials, students are convinced (76%) that it has a clear impact on the acquisition of new language structures and vocabulary related to the written/oral use of English for Academic Purposes in general. In other words, they declare (86%) that they have learnt education- related vocabulary and language from topic-based authentic reading materials (school webpages, newspaper articles, Ofsted Reports, etc.) and that they have had the chance to use the language they learned during the semester from the topic-based authentic materials in the creation of a webpage (80%).

Students have also widely agreed with the fact that they enjoyed this project because they have been able to acquire deeper knowledge through active exploration of school webpages as they are a real communication tool within the school community and, in a broader sense, with the global public (72%). They have also concurred with the statement that by analysing and taking British school webpages as a basis for designing their project they have been able to identify the reasons behind the possible success or failure of their own project. In other words, designing a webpage by taking a real one as a model has prepared them to structure the contents of the project appropriately. (84.3%) Similarly, the use of a real webpage as a model (authentic material) has helped them use the appropriate language register in the appropriate degree of formality (74.5%) and deal with previously unknown academic language (72.5%)

Finally, regarding the impact of our cooperative project-based learning in the construction of the teaching identity of preservice teachers, we believe that, and more than a half of the students confirm it, they have been able to start building their teacher identity by working and learning along the semester through topic-based authentic materials (school webpages, newspaper articles, Ofsted reports, etc.) from a Primary Education context.

In a nutshell, our approach (cooperative project-based learning with the use of authentic materials) has prepared preservice teachers to face up new challenges, both linguistic, cultural, and pedagogic, and build up knowledge about academic English in Primary Education contexts.

References

1. Denscombe, M. (2014). *The Good Research Guide: For Small-scale Research Projects*. Maidenhead, Berkshire: McGraw-Hill Education.

2. Eisenclas, S. (2011). On-line interactions as a resource to raise pragmatic awareness. *Journal of Pragmatics*, 43, 51-61.
3. García Mata, J. (2003). La autenticidad de los materiales de enseñanza aprendizaje y el uso de los medios de comunicación audiovisuales en la clase de E.L.E. In: *XIV Congreso Internacional de ASELE*. Retrieved from: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0883.pdf.
4. Guariento, W. & Morley, J. (2001), Text and Text Authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*, 55/4, 347, 348, 349, 351.
5. Lago Martínez, J. R., & Pujolàs Maset, P. (2014). La inclusió sí o no: En què quedem? *Perspectiva Escolar, maig-juny*, 44-47.
6. Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
7. Lee, WY. (1995). Authenticity revisited: Text authenticity and learner authenticity. *ELT Journal*, 49 (4), 325-328.
8. Montero, R., (2011). Aprendizaje basado en problemas y proyectos literarios para la clase de inglés como lengua extranjera. *Lenguas modernas*, 37, 63-74.
9. Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a foreign language (New Edition)*. Oxford: Oxford University Press.
10. Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51 (2), 144-156.
11. Polio, Charlenne (2014). Using authentic materials in the beginning language classroom. *Clear News*, 18 (1), 1-5. Retrieved from: <http://clear.web.cal.msu.edu/wp-content/uploads/sites/22/2018/10/2014-Spring.pdf>.
12. Pujolàs, P., i Lago, J. R. (Coords.). (2014). *El Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar) per ensenyar a aprendre en equip. Implementació de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Retrieved from: <http://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2015/06/APRENTATGE-COOPERATIU.pdf>.

Марія Ковальова

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка
Науковий керівник – к. пед. н., доц. Таловиря Г.М.*

Особливості перекладу гумору у творі Джерома К. Джерома “Трос в одному човні (як не рахувати собаки)”

Переклад комічного завжди є чи не найбільшою проблемою для перекладача. Зважаючи на всі прагматичні аспекти, які напряду пов'язані з культурою кожного народу, виникає багато складнощів при відтворенні гумору іншою мовою.

Гумор (від лат. *humor*: волога, рідина) – це вид комічного, який є відображенням смішного, кумедного в життєвих ситуаціях і характерах людей. Також він виражає ставлення автора до смішного і є явищем художньої рецепції [5, с. 587].

Існують різні напрями гумору, один з яких є так званий “англійський”. Розглядаючи цю тему, не можна не згадати твір Джерома К. Джерома “Троє в одному човні (як не рахувати собаки)”.

Із огляду на тонкощі англійського гумору, ситуація потребує якісного перекладу, тобто є речі, які неможливо дослівно перекласти, тому потрібно користуватися іншими методами та прийомами. Серед відомих перекладачів багатьох філологів зацікавлюють переклади повісті Ю. Лісняка (українською мовою), М. Сальє (російською) та Генрі Ф. Урбана (німецькою).

Майже одразу, на початку твору, автор розповідає нам про ситуацію пов’язану зі здоров’ям головного героя Джея, який відвідує Британський музей і читає медичний довідник, з якого чоловік дізнається, що має майже всі хвороби, крім однієї: “...*the only malady I could conclude I had not got was housemaid’s knee.*” [3, с. 5].

При дослівному перекладі захворювання “*housemaid’s knee*” ми втратимо сенс самого гумористичного елемента – вийде “*коліно домогосподарки*”, але якщо розглянути це словосполучення як медичний термін, то – це *бурсит*, або *запалення слизових сумок навколо суглобів*. Так у російському перекладі М. Сальє: “...*убедился, что единственная болезнь, которой у меня нет, – это воспаление коленной чашечки*” [4, с. 2]. Тут він назвав цю хворобу “*воспаление коленной чашечки*” (запалення колінної чашечки). Але все ж такий варіант не вважається еталоном.

Доволі непогано спробував обіграти цю ситуацію перекладач із Німеччини Генрі Ф. Урбан: “...*die einzige Krankheit, von welcher ich annehmen konnte, verschont zu sein, war Kindbettfieber.*” [1, с. 2]. Українською “*Kindbettfieber*” – це “*пологова гарячка*” – так він підкреслив, що у головного героя просто не може її бути із фізіологічної точки зору.

Часто у народі назви захворювань походять від назв професій людей нижчого класу: “*carpet-layer’s knee*” (коліно людини, яка устилає килими), тому при здійсненні перекладу Ю. Лісняк вирішив скористатися аналогією: “...з усіх хвороб, описаних у книжці, не знайшов у себе тільки однієї – *раку сажотрусів*” [3, с. 5]. Такому джентльмену як Джей не личить виконувати таку роботу, тому він також швидко заспокоюється. Так перекладач передав авторський гумор і зберіг самотність твору, так як першовідкривачем вище згадано хвороби став знаменитий хірург Персиваль Потт, який працював в лондонській лікарні Святого Варфоломія і у 1775 році вперше описав злякисну пухлину, яка й отримала назву “рак сажотрусів”.

Але не завжди вдається передати всі тонкощі. Коли автор описує процес пакування речей, то Джордж наполягає на одному універсальному, на його думку, списку речей, які будуть їм потрібні: “...*in that case we must take a rug each, a lamp, some soap, a brush and comb (between us), a toothbrush (each), a basin, some tooth – powder, some shaving tackle (sounds like a French exercise, doesn’t it?)...*” [2, с. 31]. Тут присутні такі слова як “*powder*”, “*basin*”, “*brush*” and “*lamp*”. Вони походять ще з давньофранцузької мови, тому їх використання в одному реченні фонетично дуже нагадує французьку.

При перекладі Ю. Лісняк не зміг передати цю особливість: “...в такому разі треба взяти по пледу для кожного, ліхтар, мила, щітку для волосся й гребінець (на всіх трьох), по зубній щітці на кожного, велику миску, зубний порошок, усе приладдя для гоління (схоже на текст із підручника французької мови, правда?)...” [3, с. 38].

Так само, як і М. Сальє: “...нам нужно взять каждому по пледу, одну лампу, головную щетку и гребень (на троих), зубную щетку (по одной на каждого), умывальную чашку, зубной порошок, бритвенные принадлежности (не правда ли, это похоже на упражнение из учебника французского языка?)...” За винятком слова “лампа”, ми не можемо простежити фонетичної слухості [3, с. 9].

І варіант Генрі Ф. Урбана: “...wir hätten uns mit einer Decke, einer Lampe, etwas Seife, Kamm und Bürste (zu gemeinschaftlichem Gebrauch) zu versehen, ferner mit einer Zahnbürste (d. h. jeder von uns), einem Waschbecken, etwas Zahnpulver, Rasierzeug (lautet das nicht wie der Übungsstoff aus einer französischen Grammatik?)...” [1, с. 8]. Тут також, за винятком слова “Lampe”, відсутня особлива фонетична схожість, але з іншого боку тут перекладач підкреслює, що дана вправа є саме граматичною, а не пов’язана з вимовою.

Підсумовуючи все вище згадане, можемо сказати, що в усі часи переклад комічного був доволі складним завданням для перекладачів, тому бувають такі випадки коли гумор найчастіше втрачається, але є різні методи і прийоми, які можна використати, щоб зберегти сенс та навіть самотність гумористичного елемента.

Література

1. Jerome K. Jerome. Drei Mann in einem Boot. Ganz zu schweigen vom Hund! [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.rulit.me/books/drei-mann-in-einem-boot-ganz-zu-schweigen-vom-hund-read-291975-2.html>
2. Jerome K. Jerome. Three Men in a Boat (To Say Nothing of the Dog) / Je-rome K. Jerome. – Kyiv: Znannia, 2015. – 238 с. – (English Library).
3. Джером К. Джером. Троє в одному човні (як не рахувати собаки). Оповідання /Джером К. Джером ; пер. з англ. Юрій Лісняк – К.: “Дніпро”, 1974. – 311 с.
4. Джером К.Джером. Троє в одной лодке, не считая собаки [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://lib.ru/JEROM/troe_w_lodke.txt
5. Ковалів Ю. І. Літературознавча енциклопедія: [у 2-х т.]. – Т. 1. Ю. І. Ковалів. – К.: Академія, 2007. – 608 с.

The article deals with humor in “Three men in a boat (to say nothing of the dog)” by Jerome K. Jerome in order to reveal the translatability of elements connected with cultural and phonetic aspects in the novel. The research focuses on investigating methods of translating.

Key words: translating, humor, translatability, culture, phonetics.

Exploring How Learners’ Written Competence in English Can Be Improved: An Analysis of Real Productions Based on The English Key Competences Test

1. Introduction

This research has as its main objective to analyse the students’ writing competences in English and to give suggestions on how to improve the way writing in English is introduced in Primary Education. Accordingly, the research questions are the following: 1) What information about learners’ written competence gives us the analysis of Key Competences texts? 2) What are the learners’ perceptions about the written tasks proposed to them? 3) What is the interpretation that the English teacher makes of the data collected as a result of questions 1 and 2?

2. Theoretical framework

The teaching and learning process of writing

In terms of the teaching and learning process of writing, Camps (2017a) claims that the school should provide students with occasions to write, as practising is the way to learn how to do it. However, she emphasises the importance of teaching the features of the written texts, as well as the different discourse types. Camps (2017b) also outlines that teaching how to write needs to involve a double objective: students need to adjust the text into the purpose and they also should learn about the specific features of the discourse type. This aspect needs to be supported by proposing meaningful writing tasks to the learner; whose aim, communicative situation, context, and receiver ought to be clearly defined.

As for the teaching and learning process of writing, Milian (2011) highlights that writing needs to be understood as both, a finished product and a recursive process, in which the student develops an active role. Similarly, Camps (2017b) claims that writing requires time to plan, write, and revise the text. These are the recursive phases of planning, writing, and revising. Children can go from one to the next and then go back to the previous one. Therefore, students need to organize and plan how the task would be organized according to the communicative situation given and then they have to revise it and having in mind the context, the receiver, the aim, and the conventions and grammar rules. Consequently, all these issues are to be taken into consideration when proposing writing tasks to students.

Teaching and learning writing in English

The Key Competences of the Foreign Languages document (2015) defines that creating a text is a complex process, as it involves the knowledge about the topic but also the previous knowledge of the linguistic and discursive elements of the text. All these aspects increase the difficulty to produce quality texts, which is likewise conditioned by the learner’s command of the language code.

It is also important to note that foreign languages should not be understood as isolated from the other languages taught in the school. Therefore, learners should have the ability to transfer the acquired knowledge to the other languages when it

comes to writing in English. However, Guasch (2001) states that this condition is only possible if learners have developed a basic competence in one of the languages.

Writing in L2 is associated with three factors: the degree of knowledge of L2, the use of L1 and the attitude towards the writing task. These three factors act directly or indirectly upon the writing activities and modulate the strategies used by the producers. Guasch (2001) argues that the use of L1 allows an automatic and fast processing of some composition operations that, if they were not done in L1, they would block the short memory of some less-skilled producers in the use of the language they are learning.

The Key Competences of the Foreign Languages document (2015) defines that creating a text is a complex process, as it involves the knowledge about the topic but also the previous knowledge of the linguistic and discursive elements of the text. All these aspects increase the difficulty to produce quality texts, which is likewise conditioned by the learner's command of the language code.

Referring to second-language writing, Cumming (2001) emphasizes that it is important to consider that the features of the text students produce, the processes of composing texts, and the specific sociocultural contexts in which people write are integrally interrelated. The author defines the *text dimension* as the characteristics of the texts that students produce, which are improved during the learning process of writing. At a micro-level, learners improve their written texts in terms of syntax and morphology, and they progressively use a wider range of vocabulary. Regarding the macro-level, students enhance their abilities to relate ideas throughout the text using cohesive devices, and other particular discourse features according to the text-type. About the *composing process dimension*, Cumming claims that students learn to control their abilities to plan, revise and edit their texts, as well as to search for specific words and phrases, by paying attention to the forms of second language. Finally, about the *context dimension*, the author states that, by practicing writing, students learn how to cooperate and ask for assistance from different sources; how to reflect on new knowledge, situations and abilities; how to participate in a discourse community; and how to create their own identity.

Accordingly, the author affirms that teaching writing should consider the three dimensions, as they cannot be understood separately and students may find difficulties in one or some of them. For that reason, it is important to provide scaffolding appropriately and meaningfully at learner's zones of proximal development.

Assessing written productions

Regarding the assessment of written productions, Troia (cited by Milian, 2011) states that there is a high percentage of teachers that make corrections only based on issues of formal order (spelling, morpho-syntax, presentation) and put aside other discursive and content aspects. Consequently, students have a wrong vision about what is regarded as writing, as it is based only on formal aspects, which are the ones that the teacher tends to consider when correcting texts.

Sanmartí (2010) claims that it is important to distinguish between summative assessment and formative assessment. Summative assessment takes place at the end of the teaching-learning process and it aims to determine if a set of contents have

been acquired in a significant way. Formative assessment takes place during the teaching-learning process. It aims to identify students' progress to adapt the didactic process to the learning needs of the students. It has a regulatory purpose for both learning and teaching.

The *English Key Competences Test* has to be understood as a summative assessment tool, as it attempts to determine the progress in English at the end of Primary Education. In this sense, the correction criteria established aim to assess both the discursive competence (appropriateness and coherence) and the linguistic competence (vocabulary, morpho-syntax, spelling).

Camps (2017b) claims that is crucial that students and teachers create common criteria for planning, producing and revising texts. Thus, learners will be able to regulate the writing process using those guidelines in their text writing. In this sense, it is important to highlight that "the emphasis on making the most of each pupil's abilities (...) requires constant attention to (...) individual progress. (...) This means that teachers need to be able to do more than to assign a generalized grade to a piece of writing; they also need to be able to read texts both as drafts and as finished products with as much insight as possible" (Harris, 1993, p. 98). Furthermore, she claims that is crucial that students and teachers create common criteria for planning, producing and revising texts. Thus, learners will be able to regulate the writing process using those guidelines in their text writing.

3. Methodology

In order to provide an answer to the aforementioned research questions, the study has been carried out in three different Catalan schools and focused on 6th grade of Primary Education students because their writing skills in English are evaluated in the Key Competences Test. To tackle the issue, three different instruments are used: the analysis of students' texts, a discussion group in each school, and an interview to one of the English teachers.

Two different texts from previous English Key Competences Tests were used in order to know how children write in English. Since learners were asked to complete the task during the first trimester of the school year, that is well before the actual test, both texts had to be written in present simple and they were related to linguistic aspects already taught in the foregoing courses: writing about myself and routines. The task was read aloud by the researcher, then students were given 30 minutes to make their writings and the number of words was not limited. 20 samples of each type of texts were analysed adapting the correction criteria established by the Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Taking heed of this document, the analysis criteria were defined as the different texts were studied and they were categorized into two different categories: Appropriateness and Coherence; Morpho-syntax, Vocabulary, Spelling.

In order to know about the students' perceptions, five students from each school were asked to participate in a discussion group in order to exchange their opinions and thoughts about writing, and more specifically, writing in English. The discussion group took place after having written both texts and it was held in Catalan to promote the students' exchange of opinions in a more natural context.

Finally, the English teacher of one of the schools was interviewed in Catalan in

order to confront the data collected from the analysis of the students' written productions with the information collected from the discussion group. Therefore, the questions were defined after having analysed the information collected from the texts and the discussion group.

4. Data collection

Written compositions

For each type of text, the most relevant aspects collected from the analysis of texts are outlined, as well as the number of texts that present the aspect.

-TEXT 1. WRITING ABOUT MYSELF

- Appropriateness and Coherence
 - The written text is not structured in paragraphs according to the given guidelines (13/20)
 - Tendency to ask questions different from the given ones, and usually with mistakes (15/20)
 - An answer to the questions of the model is provided (15/20)
 - It is difficult to use punctuation marks properly (14/20)
- Morpho-syntax, Vocabulary and Spelling
 - The capital letter is not used for the first person of singular (I) and it is often written in other forms (11/20)
 - Use of the verb to be to write about the age (20/20)
 - Have got is not used to talk about siblings or pets (18/20)
 - Mistakes to write about likes and dislikes to talk about actions (7/15)
 - Sometimes *his* and *her* pronouns are confused (4/7)

-TEXT 2. WRITING ABOUT ROUTINES

- Appropriateness and Coherence
 - The written text is not structured in paragraphs according to the given guidelines (12/20)
 - In some cases, it is difficult to understand what the student does on a normal day, some parts are missing (15/20)
 - It is difficult to use punctuation marks properly (15/20)
- Morpho-syntax, Vocabulary and Spelling
 - The capital letter is not used for the first person of singular (I) and it is often written in other forms (12/20)
 - Prepositions of time are not properly used or there are spelling mistakes (6/12)
 - Some mistakes to write about the parts of the day (9/13)
 - Tendency to use meals as if they were verbs (11/20)
 - Use of L1 (more or less adapted to English) to write some words (10/20)

Discussion group

In this part, students' answers are collected to show the most relevant ideas obtained from the discussion groups.

When students are asked in which language it is more difficult to write, all of

them agree on English. Moreover, students tend to say that they do not like writing in English and they find different difficulties when they are asked to write a composition. To cope with challenges students use different strategies: adapting words from Catalan, writing the words as they sound, trying to think about a synonym, or trying to reformulate sentences.

Students are asked to think about how teachers could help them with the English writing tasks. Broadly speaking, all of them agree that it is useful to have some guidelines to know what to write and how to structure the text but also to have a model to help them.

The discussion group participants are also asked to compare the tasks in order to know which one was more difficult. Although the majority says that it was more difficult to write the text about routines, some of them have a different opinion.

Finally, students are shown their first written composition (write about myself) and they are asked to talk about their satisfaction with the final result and what they would change if possible. Most of them notice some spelling mistakes and agree on the importance of double checking the text.

Teacher interview

The teacher claims that she tries to correct the tasks with the students whenever it is possible, although it is difficult for time reasons. About what she corrects, it depends on the task but mostly grammar and vocabulary. However, when a specific type of text is introduced, assessment criteria regarding structural features of the text is created together with the students.

During the interview, the teacher is also asked to comment with the interviewer on the typical mistakes that students tend to make, contrasting them with the information obtained from the analysis of texts.

Referring to the first text (writing about myself):

- Usually students forget to write *got* when they write about siblings or pets. So, they tend to write: *I have a dog* or *I have a little sister*.

- One of the most serious mistakes is that they do not write *I* in capital letters, and it is often written as *i*, *my*, *ai*, etc.

- Learners often fail writing about their likes and dislikes. They write correct sentences when after the *like* word there is a noun but not when they talk about the actions, that they do not write *-ing* to the verb. For example: *I like play*.

- The teacher comments that one of the mistakes students tend to make is the one related with the age when they say *I have 11 years old* instead of *I'm 11 years old*. However, in the analysed texts there is no evidence about this mistake.

About the second text (writing about routines):

- Students also fail when writing *I*.

- They often have trouble with the names of the different meals and they write *dinner* when they want to talk about *have lunch* but when they want to talk about *have dinner* they use the same word. In this case, they tend to write the words as verbs instead of adding *have*.

- A typical error in this case is the use of preposition for both hours and parts of the day. So, some mistakes are: *in 9 o'clock*, *in the midday*.

When the teacher is asked to justify the most common mistakes from each text,

she emphasises that the students did the tasks at the beginning of the course and they had not worked specifically on the structure or content, although it had been taught in previous courses. She comments that some mistakes are usually done due to translations from Catalan. Other kind of errors are done because learners do not pay attention to them, as in the case of *I*; or because they do not take advantage of the given guidelines, for example when they write the parts of the day. However, she highlights that these typical mistakes have previously been taught but students continue to make them, so they are repeated.

The teacher is presented to the fact that, in the discussion group, the participants outlined the importance to have guidelines and models in order to help them to produce texts but then in the analysis it is exemplified that they do not take advantage of them. In this sense, she states that a similar situation happens when she proposes writing tasks and students usually fail to take advantage of the given instructions.

With the analysis of the texts and considering the students' opinions, we can state that learners do not check the text after writing it. Hence, the teacher claims that students only pay attention to the final text, without considering the process of writing. That would explain the fact that they do not check because they are used to doing everything in a rush. When the teacher is asked about how students learn to revise, she explains that she proposes co-assessment activities or tries to make students notice their own mistakes by saying that there is an error in the first paragraph, for example. However, she states that it is really difficult for students, since nobody has taught them how to revise a text and she finds difficulty in how to do it.

Finally, considering the aspects commented in the interview, the teacher concludes that is really important to be efficient in terms of correcting texts to improve them, and that it would be ideal to correct the productions of the students individually. Nevertheless, time constraints are an obstacle.

5. Discussion

Starting from the idea that Camps (2017a) outlines about the diversity of writing situations and the double purpose of writing tasks, the English teacher gives evidence of this fact when she mentions the tasks proposed when the students learn in corners but also when she suggests specific tasks to work on different kind of texts. The diversity of texts is also considered by analysing two different types of texts.

Regarding the correction of writing tasks, although the teacher says that grammar and spelling mistakes are basically corrected, as well as textual aspects, it would be interesting to have evidence of this aspect. In this sense, what Milian (2011) claims that writing is both a finished product and a recursive process, which is not considered by the teacher. However, the teacher is aware of the importance of the different phases of the writing process (Cumming, 2001). So, when she is asked about how she could justify the results obtained from the analysis of the text, she states that students do not check as they are used to completing tasks too quickly, paying attention only to the final product instead of the process of writing, so the phases of planning and review are regarded as secondary.

According to the teacher's opinion, most of the errors found in the analysis of the texts refer to linguistic aspects, both structural and content, that have already been

taught before. So, not everything taught is learnt, and it is evident that students do not pay attention to the revision of texts, but they only become aware of this issue when they are asked, in the group discussion, to comment on their written productions and they realise that if they had checked the text before, they would have been able to correct some mistakes.

Some of the errors that appear in the analysis of texts refer to the use of L1 when learners do not know a word they want to write in the text. According to the participants in the discussion groups, this is one of the strategies that students use to overcome the difficulties they find when writing texts in English. In addition, they emphasize that one of the main difficulties is that they would like to tell many things but they do not have enough command of the language to do it. Therefore, this aspect makes explicit what Guasch (2001) emphasises about the use that less-skilled students make of L1 as a resource to continue writing.

As for the English Key Competences Test, given the fact that its main aim is to assess the final result rather than the process of writing, it only refers to the elements included in the *text dimension* proposed by Cumming (2001) and it has to be understood as a summative assessment tool, as it aims to determine the progress in English at the end of Primary Education. But contrary to what Troia (cited by Milian, 2011) states, the correction criteria established by the Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, attempt to assess the English Key Competences Test both discursive competence (appropriateness and coherence) and linguistic competence (vocabulary, morpho-syntax, spelling) so, it is an assessment tool that allows assessing the final result considering all the text features.

Going on with assessment, although the text analysis is only based on the final result it is important to assess also the process of writing. In this sense, Sanmartí (2010) proposes formative assessment as the way to adapt the teaching and learning process to the learners' needs. In addition, Camps (2017b) suggests that it is paramount to have specific assessment criteria for each type of text to help learners regulate the process of writing, so this is the principle that has been considered to analyse the texts. Nevertheless, if the writing task proposed was part of the teaching and learning process, it would be interesting to discuss and agree the assessment guidelines with the students. By this way, learners would be able to regulate their process of composing since criteria could be used as a checklist to know what they have to do.

Moreover, it should be highlighted that students think it is important to have models and guidelines to help them during the writing process. In the previous paragraph, this fact is also evidenced by the teacher, as she gives importance to providing the appropriate guidelines for each type of text. However, the analysis of the texts shows that on certain occasions students do not take advantage of those guidelines. This leads to thinking that, as Cumming (2001) states, scaffolding should be provided appropriately or meaningfully during the process of composing the text. Therefore, teachers need to reformulate the writing tasks having in mind that each child has individual needs so different scaffolding in the different phases of the process of writing has to be provided in order to help them improve their written competence. By this way, the opinion students have about writing in English may

change, as they would be able to cope with the challenges of writing in this language.

In conclusion, taking into account the different aspects that have been discussed in this section, the following lines are defined to improve the teaching-learning process of the writing: it is necessary to keep in mind that not everything taught is learned, it is important to correct the final product but also to help the students to revise the text, and we must provide appropriate scaffolding to meet students' needs during the different stages of the writing process.

Bibliography

1. Camps, A. (2017a). *Escriure és participar en una societat alfabetitzada: Bases per a l'ensenyament de l'escriptura a l'educació obligatòria (I)*. *Articles: de Didàctica de la Llengua I de la Literatura*, 72, 31-38.

2. Camps, A. (2017b). *Escriure i aprendre a escriure, dues activitats que s'encreuen: Bases per a l'ensenyament de l'escriptura a l'educació obligatòria (II)*. *Articles: de Didàctica de la Llengua I de la Literatura*, 72, 31-38.

3. Cumming, A. (2001). Learning to write in a second language: two decades of research. *International Journey of English Studies*, 1(2), 1-23. Retrieved from: <https://revistas.um.es/ijes/article/view/48331>

4. Departament d'Ensenyament. (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic: Llengües estrangeres*. Retrieved from: <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/primaria/prim-linguistic-estrangeres.pdf>

5. Departament d'Ensenyament. (2017). *Currículum Educació Primària*. Retrieved from:

<http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-educacio-primaria.pdf>

6. Generalitat de Catalunya. (2018). *Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu*. Consulted 11th March 2019, from: <http://csda.gencat.cat/ca>

7. Guasch, O. (2001). *L'escriptura en segones llengües*. Barcelona: GRAÓ.
Harris, J. (1993). *Introducing writing*. London: Penguin Books.

8. Milian, M. (2011). La composició escrita. Com ensenyem a escriure, com n'aprenen els alumnes? *Articles: de Didàctica de la Llengua I de la Literatura*, 54, 104-113.

9. Sanmartí, N (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Barcelona: Departament d'Educació.

Writing is the most challenging skill for EFL learners as it involves both topic and previous linguistic knowledge. All these aspects increase the challenge of elaborating quality texts, which is likewise conditioned by the learner's command of the language code. This study aims to explore how teachers can improve learners' written competence in English. To do so, 6th grade of Primary Education students of 3 different Catalan schools were asked to write two types of texts. Additionally, 5 students from each school participated in a discussion group to know their perceptions about writing in English and an English teacher was interviewed on this matter as well. The results showed that it is important to propose writing tasks accurately defined and to provide appropriate scaffolding to meet students' needs in the process of writing. Therefore, the study contributes to rethink how writing in English is introduced in Primary Education.

Key words: EFL writing, scaffolding, teaching-learning process, written competence,

Анжела Корнет

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка
Науковий керівник – д. філол. н., проф Українець Л.Ф.*

Дослідження звукового символізму у сучасному мовознавстві

Ідея звукового символізму з'явилася ще з часів Давньої Греції. Платон, Августин Блаженний, Аристотель, Діонісій Галікарнаський помітили зв'язок між звучанням звуків та їхнім значенням. Нині ця проблема є актуальною для лінгвістів, психологів, філософів та літературознавців і нині. Ще спостерігається загальна тенденція збільшення кількості сучасних пошуків, спрямованих на вивчення зв'язків матеріальної форми одиниць різних рівнів мови та змісту.

Найпершими експериментальними дослідженнями у сфері звукового континууму вважаються праці американських науковців Е. Сепіра та його послідовника С. Ньюмена, які намагалися довести існування внутрішнього зв'язку між значеннями та звуками в мові. Ці погляди активно підтримували та розвивали у своїх працях канадські та американські мовознавці С. Цуру, А. Блек, А. Горовіц, Р. Наттел, І. Тейлор, Дж. Вайс.

Т. Вороніна зазначає, що “звукосмислові внутрішньотекстові зв'язки в межах окремого поетичного ідіолекту становлять явище психолінгвістичне, тому що реалізують деякі особливості мовленнєво-мисленнєвої діяльності автора” [1, с. 157].

О. Журавльов виявив символіку звукових одиниць на основі експериментальних даних за допомогою психометричного методу вивчення символічного значення звуків мови [3, с. 16].

Наприклад, звук [а] асоціюється з *широтою, свободою, червоним кольором*; [у] – із *сумом, тривогою, тіснотою, темним кольором*. Науковцеві вдалося експериментальним шляхом за допомогою інформантів з'ясувати, що навіть ізольовані звуки мають певні значення, як-от: [в], [а], [р], [о] визначені *сильними*; [х], [п], [йу] – *послабленими* та *маленькими*; [к], [ш], [ж], [с], [ф] здаються людям *жорсткими*; [а], [о], [л], [у] – *гладенькими*. На думку опитаних, звукам притаманні ще й такі якості, як: *хоробрість, печаль, доброта*. Наприклад, [д], [н], [л], [м] – *добрі* звуки; [ж], [с], [ф], [з] – *злі*; [а], [я] – *хоробрі*; [с], [х] – *боягузливі*; [а], [р], [я] – *радісні*; [с], [к], [т] – *печальні* [3, с. 17-18].

В. фон Гумбольдт розглядав зв'язок між думкою та звуком. Вчений розглядав звук як “подих самого буття”, наголошував, що у деяких звуках чудово втілена “об'єднана енергія народу”, а у мовців вона “збуджує приблизно однакову енергію” [2, с. 76, 82]. В. фон Гумбольдт аналізуючи прості слова, виділив три способи позначення понять:

1) безпосереднє звуконаслідування, коли звукова оболонка або форма слова, що позначає предмет, імітується до найвищого можливого ступеня

наслідування, і при цьому виразні звуки мови найкраще передають невиразні звуки, наскільки це можливо;

2) наслідування не безпосередньо звука чи предмета, а власної внутрішньої властивості, що притаманна об'єкту. Цей спосіб позначень учений назвав символічним;

3) подібність звуків, однак не враховувався характер, властивий цим звукам [2, с. 93].

Сучасні фоносемантичні дослідження концентруються одночасно на трьох напрямках: *психофоносемантичний*, *лінгвофоносемантичний* і *текстофоносемантичний*. Вчені базують розглядають асоціативно-символічний зв'язок між звуком і значенням у лексемі на основі системного підходу з просторових і часових позицій одночасно у діахронічному, синхронічному та генетичному аспектах. Сучасний аспект полягає у вивченні тих звуконаслідувальних значень фонетичних одиниць, які проявляються в процесі їх сприйняття людиною. Тобто увага акцентується уже не лише на одному взаємовідношенні “звук ↔ зміст”, а додаються також діади “соціофонема ↔ зміст”, “психофонема ↔ зміст”, “текстофонема ↔ зміст”. Фонетична будова тексту вивчається з урахуванням антропоцентричної парадигми, активно проводяться розвідки взаємозв'язку індивідуального авторського стилю з мовною картиною світу та лінгвосемантичними особливостями повсякденної комунікації. Сучасні лінгвісти підтримують думку про те, що звук, який вбудований у буття, є органічним, істотним та фундаментальним.

Отже, згадані науковці, використовуючи статистичні та психолінгвістичні методи, довели існування символічних особливостей окремих звуків та звукосполучень, показали наявність зв'язку між вживанням певних звуків та конотацією художніх творів, проаналізували фонетичне значення текстів.

Література

1. Воронина Т.Е., Косицина С.Ю. Аллитерация и звуковая доминанта в фоносемантической структуре стиха Я.П. Полонского. Пенза, 1990. 250 с.

2. Гумбольдт В. фон О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества / В. фон Гумбольдт // Гумбольдт В. фон. Избранные работы по языкознанию. М. : Прогресс, 1984. 400 с.

3. Журавлев А. П. Фонетическое значение / А. П. Журавлев. – Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. 160 с.

The article deals with investigation of the symbolic features of particular sounds, the connection between the use of certain sounds and the connotation of works of art.

Key words: *sound symbolism, phonestheme, phonosemantics.*

Актуальні питання вивчення основ лінгвокраїнознавства у середніх навчальних закладах України

Усесвітній процес глобалізації змушує наслідувати всі тенденції сучасного розвитку науки, культури та суспільства в цілому. Нинішній соціум вимагає високоосвічених та багатогранних особистостей, котрі готові до нового досвіду спілкування задля збагачення свого світогляду та обміну новітніми ідеями, отже проблеми вивчення основ лінгвокраїнознавства у середніх навчальних закладах України є доволі актуальними.

Сьогодні повноцінне світосприйняття неможливе без знання іноземної мови, тим паче, культури народу та його менталітету, яким ми зацікавлені. Інтерес та допитливість повинні прищеплюватись із дитинства, щоб у майбутньому це могло стати життєвою необхідністю в міжнаціональній комунікації. Саме тому вивчення лінгвокраїнознавства є вкрай важливим для загального розуміння колориту та традицій будь-якої нації у побуті та спілкуванні. Ознайомлення з цим розділом країнознавства у загальноосвітніх закладах проводиться із метою формування етикету, релігійно-філософських міркувань, адекватного трактування етимології та знаходженню словесних еквівалентів у рідній мові. Учні мають можливість побачити формування мови в історичному, політичному та соціальному дискурсі.

Вагомий внесок у розгляд соціальної обумовленості змісту лінгвокраїнознавства внесли вчені-лінгвісти В. Г. Костомаров, О. С. Ахманова, Є. М. Верещагін, Г. Д. Томахін та ін. Дана філологічна галузь ставить своєю метою вивчення мовних одиниць, які найбільш яскраво відображають національні особливості культури народу – носія мови та середовище його існування [1, с. 58]. О. С. Ахманова виділяє, що “беззаперечною умовою реалізації будь-якого комунікативного акта має бути спільне знання реалій промовця та слухача, що є основою мовного спілкування (в лінгвістиці вони отримали назву “фонових знань”)” [2, с. 1]. Фонові знання, вперше розглянуті і обґрунтовані М. Є. Верещагіним і В. Г. Костомаровим, дають нагоду учням акумулювати здобуті знання, згідно яким мовні одиниці є “вмістилищем” смислу соціальної дійсності людини, і таким чином практично застосовувати у розмові з іноземцями, зважаючи на семантичні особливості тексту.

Середні загальноосвітні навчальні заклади України забезпечують важливі концепції розгляду основ лінгвокраїнознавства у процесі вивчення історії, географії, зарубіжної літератури та найважливіше – іноземної мови, що демонструє кілька предметів у вузькому розрізі одразу. Ознайомлення з національно-культурним компонентом мовного матеріалу збагачуватиме світогляд та дасть змогу усвідомлено проводити паралелі між семантичними одиницями різних мов, розрізняти підтекстову забарвленість мовлення.

Вживання прислів'їв та трактування їх значення є проявом досить високого рівня володіння мовою, адже зазвичай носій вживає їх несвідомо, тому вивчення цього здобутку фольклору є обов'язковим для вільної комунікації; але при засвоєнні даного матеріалу потрібно зважати на семантичну відмінність та особливості менталітету народу. Відоме англійське прислів'я "*When pigs fly*", буквальный переклад якого є "*Коли свині почнуть літати*", але український еквівалент "*Коли рак на горі свисне*", свідчить про досить помітну відмінність у вигляді "свині" та "рака", "літати" та "свистіти".

Застосування іншомовних слів, здебільшого власне неологізмів, котрі пов'язані з розвитком комп'ютерних, політичних та соціальних наук, за останні два десятиріччя набуло сильного впливу на формування сучасного українського лексикону. Чимало слів адаптувалися в офіційному та побутовому мовленні і не мають собі аналогів (*роутер, лізинг, копірайтинг, фріланс, комбайн, тендер*). Тому дослідження даного явища у нашій мові має безпосередній зв'язок із вивченням лінгвокраїнознавства у школі.

Також, представлення на уроках англійської мови географічного, історично-політичного аспекту Великої Британії та інших англійських країн дає уявлення про своєрідну систему управління державою та про наявність стійкої політичної традиції у функціонуванні інститутів влади. Британська двопартійна система сформувалася наприкінці XVII ст., коли були утворені партії торі (англ. *Tory*) та партія вігів (англ. *Whigs*). Потім на базі торі була сформована Консервативна партія (англ. *Conservative Party*), а на основі партії вігів – Ліберальна партія (англ. *Liberal Democrats*), тому тільки дві головні політичні партії мали можливість приймати активну участь у формуванні органів влади. Подальший розвиток капіталістичної системи Великобританії викликав до появи нової Лейбористської партії (англ. *Labour Party*), яка поступово змінила на політичній арені Ліберальну партію, і дала поштовх розвитку іншим угрупованням. [5, с. 43–78].

Безпосереднє вивчення літератури в оригіналі має сильний важіль впливу на естетичне формування смаку та подальше зацікавлення вивчення мови саме в цьому дискурсі у дітей старшого віку. Наприклад, презентація поезій Роберта Бернса, Джорджа Гордона Байрона, Вільяма Шекспіра здебільшого показує більш класичний стиль написання у мовленнєвому сприйнятті. Та на противагу цьому, ознайомлення з уривками із серії романів про Гаррі Поттера, відомої англійської письменниці Джоан Роулінг, у лінгвокраїнознавчому напрямку дає змогу вичленувати суто британські розмовні мотиви сучасної англійської мови.

У лінгвокраїнознавстві, як у будь-якому іншому напрямку викладання мови, вирішуються проблеми відбору навчального матеріалу. "Із загального лексичного або фразеологічного запасу та з лексичних та фразеологічних мінімумів вибираються одиниці, наділені національно-культурною семантикою. Фонетичний або граматичний устрій обстежується з метою виявлення в ньому потенційних носіїв даних про культуру" [1, с. 168]. Важливо зазначити, що розрізнення акценту, сленгу, граматичних та фонетичних особливостей письма є цікавим та необхідним фактором у вивченні іноземної мови. Відчуття різниці між британською та американською англійською

важливе. По-перше, в орфографічному руслі американський варіант тяжіє до спрощення, тому важливо враховувати цю рису і обговорювати ці відмінності під час занять з учнями. Наприклад, “colour” і “color”, “favourite” і “favorite”. Відмінності у лексичному складі, також, мають місце: “petrol” і “gas”, “trainers” і “sneakers”. Саме через тотальну несхожість деяких слів потрібно зважати на коректність використання належної лексики задля швидкого порозуміння зі співрозмовником.

Такі відомі дослідники лінгвокраїнознавства, як Є. М. Верещагін і В. Г. Костомаров поклали фундамент у даній дисципліні, але надшвидкий потік інновацій змушує все частіше робити наукові розвідки у цій темі та миттєво структурувати інформацію. Як зауважує методист Н. А. Саланович, “такий підхід у навчанні іноземної мови у школі багато в чому забезпечує не тільки більш ефективне вирішення практичних, загальноосвітніх, розвиваючих і виховних завдань, а і вміщує величезні можливості для подальшої підтримки мотивації навчання” [3, с. 2].

Отже, ознайомлення з основами лінгвокраїнознавства у школах є допоміжним засобом для більш поглибленого вивчення будь-якої іноземної мови, розширення світогляду, знайомства із новою культурою, мотивації учнів до самостійної роботи та пошуку інформації, інтелектуального збагачення, подальшого розвитку у цій сфері.

Література

1. Антонова Л. Г. Лінгвокраїнознавчий аспект вивчення іноземних мов у старшій школі [Електронний ресурс]. Л. Г. Антонова. – Режим доступу : file:///Users/a1/Downloads/Tvo_2017_1_29.pdf.

2. Веклич Ю.І. Лінгвокраїнознавчий аспект навчання іноземної мови у підготовці майбутніх учителів початкової школі [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://www.psyh.kiev.ua>.

3. Саланович М. А. Лингвovedческий подход как средство повышения мотивации при обучении иностранным языкам в старших классах средней школы: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 06.00.01. – М., 1995. – 18 с.

4. Томахин Г.Д. Фомин Б.Н. Проблематика сопоставительного лингвострановедения. // Шестой международный конгресс преподавателей русского языка и литературы. Доклады советской делегации. – М., 1986. – С. 55-60.

5. Cannon, John, ed. The Oxford Companion to British History (2003), historical encyclopedia; – С. 43–78

The article deals with actual problems of Country-Study: Linguistic Aspect in Ukrainian schools, the educational methods , which can be performed to inform students about the features of each country, broaden their mind, encourage them to learn anything new about it.

Key words: linguistics, foreign language, proverb, literature, vocabulary, etymology.

Специфіка трагедії як літературного жанру

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю систематизації доробків дослідників, що працювали над вивченням трагедії як літературного жанру. Питання, що ставить трагедія, мають воістину загальнолюдське значення. Недарма на різних етапах розвитку людської думки дослідники зверталися до цього жанру, шукаючи в ньому підтвердження поглядів на життя і світовий порядок. Мета статті – дослідити жанрові особливості трагедії.

У процесі свого історичного розвитку література, виділившись в окремі роди, продовжувала диференціюватись на дрібніші художні форми і види, появу яких зумовило як саме суспільне життя, так і естетичні пошуки письменників. Твори, написані ними у новаторській манері, не підпадали під відомі зразки, тому потребували теоретичного осмислення і відповідної назви. Так і з'явилося поняття “жанр”, призначене для точнішої класифікації новотворів.

Як зазначено в літературознавчій енциклопедії І. Ковальова, “жанр (лат. *genris* – вид) – форма мистецького осмислення світу та художньої організації тексту, яка визначається єдністю теми, композиції, образотворчих засобів і наративного стилю” [7, с. 216].

Від античності до романтизму жанр залежав від теми, а з посиленням суб'єктивного начала в літературі набув авторської інтерпретації, світоглядних та структурних атрибутів, виявив відцентрову рухливість від сталих форм. Поліфонічні літературні утворення в межах одного твору вимагають визначення жанрової домінанти, яка надає творові системної організованості.

Кожен із жанрів має свої особливості побудови конфлікту, організації характерів героїв, прийомів впливу на глядача та читача.

У концепціях різного часу жанр осмислювався як форма мистецької філософії, авторського існування в художньому творі, як художня модель світу та спосіб обсервації життя; були запропоновані синхронні та діахронні аспекти вивчення жанру. Йшлося про те, що цю категорію неможливо звести до чіткого теоретичного визначення, оскільки жанр – явище, яке постійно змінюється, тому є смисл говорити про нього в межах певної епохи, навіть окремого твору.

Розвиток літературних жанрів у літературах різних народів проходить не в однаковій послідовності. Залежно від особливостей історичного розвитку в одного народу спочатку розвиваються одні жанри літератури, в іншого – інші. Самі шляхи розвитку жанрів у літературі різних народів мають свої відмінності. Разом з тим літературні жанри часто переходять з літератури одного народу в літературу іншого.

У сучасній жанрології існує декілька ключових понять, які стосуються функціонування жанру в літературному просторі. До них належить жанровий канон (грец. *kanon* – палиця, переносно – норма, правило) – усталена,

нормативна, остаточно традиціоналізована у процесі історичного розвитку форма певного жанру. У розвитку жанру виокремлюють три етапи: становлення, канонізацію, модернізацію. Наприклад, жанр новочасного роману почав формуватися у XII–XIII ст. (“лицарський роман”), а утвердився (канонізувався) лише у XIX ст. у реалістичній літературі. Протягом XX ст. роман відійшов від канону, зазнаючи багатьох структурних змін, урізноманітнюючись тематично, тому сучасна його форма відображає модерністські і постмодерністські художні пошуки: зображення світу культури, а не реального буття, використання гіперболи, фантастики, гротеску, іронії, травестування. Деякі жанри, проіснувавши певний час у літературі, зникли з ужитку, як це сталося, наприклад, з літописом, який в українській літературі виник на межі X–XI ст., був канонізований ще за часів Київської Русі, плідно розвивався до середини XVIII ст., а потім занепав, вичерпавши свої літературні можливості. Жанровий канон у літературі відіграє роль формально-змістового і мовленнєвого орієнтира та еталона для письменників, які беруть його за основу у творчій праці. Деякі жанри, проіснувавши певний час у літературі, зникли з ужитку, як це сталося, наприклад, з літописом, який в українській літературі виник на межі X–XI ст., був канонізований ще за часів Київської Русі, плідно розвивався до середини XVIII ст., а потім занепав, вичерпавши свої літературні можливості. Щоправда, інколи трапляється так, що старі жанри, які вважалися деякий час мертвими, раптом знову оживають і починають свою історію спочатку. Жанровий канон у літературі відіграє роль формально-змістового і мовленнєвого орієнтира та еталона для письменників, які беруть його за основу у творчій праці [4, с. 28].

Як слушно зауважує мистецтвознавець Валентина Заболотна, “жанрову систему можна розглядати як стійку єдність жанрових форм у синхронному аспекті, коли ці форми існують у єдиному художньо-світоглядному просторі, контактують між собою, мають певні зв’язки, притягання й відштовхування” [3, с. 92]. Вона притаманна певному типові літературної творчості (бароко, класицизм, сентименталізм, романтизм, реалізм, модернізм) і характеризується спільними тематичними, сюжетними, образними, художньо-виражальними параметрами.

Жанрове означення літературного твору є певним орієнтиром як для читача, так і для дослідника. Меншою мірою це стосується автора, який прагне викласти художній матеріал у такій формі, що найбільш яскраво його виражає.

Залежно від характеру драматичного конфлікту та перетворення в розв’язці первісної ситуації твори драматичного роду поділяються на три види: трагедію, комедію та власне драму (у вузькому розумінні).

Жанр визначає загальну побудову (композицію) твору, його каркас, який завжди складається як з відомих, відпрацьованих, так і новоутворених композиційних елементів. Вони, у свою чергу, прив’язані до першооснови – літературного роду. Епічні жанри мусять існувати у формі сюжету з його стійкими елементами (експозиція, зав’язка, кульмінація, розв’язка, епілог), складатися з описів (портретів, пейзажів тощо), насичених численними дрібними (але красномовними) деталями. Ліричні жанри підпорядковані

емоційному вираженню, зосереджуються на ритмомелодиці (з її важкими численними елементами, починаючи системою віршування і завершуючи асонансами та алітераціями) і мовних образах. Драматичні твори, які визначаються дієвістю, мусять розбудовувати в першу чергу конфлікт, а також діалоги, дії, сцени, яви, тобто ті елементи, які підпорядковуються потребам сценічного втілення.

Вся світова драматургія втілена в чотирьох жанрах: трагедія, комедія, драма, мелодрама. Один із найвизначніших видів драматичної поезії - це трагедія.

Згідно з літературознавчою енциклопедією: “трагедія (грец. *tragoedia*, буквально: цапина пісня) – драматичний твір, який ґрунтується на гострому, непримиренному конфлікті особистості, що прагне максимально втілити свій творчий потенціал, з об’єктивною неможливістю його реалізації” [7, с. 691].

Конфлікт у трагедії має глибокий філософський зміст, розгортається на духовному, моральному, соціальному, політичному рівнях, характеризується високим напруженням переживань героя, який стикається із жорстокою дійсністю, несумісною з високими ідеалами, тому часто програє у змаганні з абсурдом буття. Будучи єдністю суворих реалій та їх поетичного вираження, трагедія порушує болючі проблеми життя, оголює його суперечності, за допомогою художнього символу відображає докільця з його небезпеками; гострі конфлікти визначають своєрідність динамічної композиції та зумовлюють базові основи драматургії.

Трагедія – це обов’язково філософський твір, бо в ньому боротьба пристрастей переростає в боротьбу ідей. Шекспірівський Отелло вбиває кохану дружину не стільки з ревності, скільки караючи в її особі зраду і брехню (як він помилково вважає).

Конфлікт у трагедії завжди непримиренний, антагоністичний. Герої не здатні припинити свого двобою за жодних умов. І тому їхній конфлікт може або вичерпатися, або буде знятий – його завершить втручання сторонньої могутньої сили. Вичерпаються, зникнуть сили, що вступили в боротьбу, загинуть, як у “Ромео і Джульєтти”, чи, як цар Едіп, що осліпив себе та пішов у вигнання, покарають самих себе.

Герой трагедії – обов’язково максималіст. У всьому – у почуттях, в енергетиці, потужності мислення, силі волі. Герой – носій трагічної вини. Поняття трагічної вини полягає не в побутовому сенсі, а в порушенні героєм усіх норм світу, у якому він існує. Трагічна вина може бути зумовлена трагічною помилкою.

Розмірковуючи над тим, якими повинні бути характери в трагедії, Аристотель називає “першим і найважливішим” пунктом – щоб характери були благородні “... Характер буде благородним, якщо дійова особа виявить моральну спрямованість волі” [1, с. 43].

“У трагедії, – пише Гегель, – інтерес лежить у величчі характерів, які завдяки їх уявленню або настрою і здатностям виявляють разом з тим, що вони вище обставин свого життя і дій, виявляють також безумовне багатство своєї душі як реальної сили” [6, с. 114].

Іншої думки дотримувався Белінський, який вважав, що героєм трагедії може бути й негідник, така особа, яка збуджує в нашій душі більше жаху, ніж співчуття, і її загибель стверджує торжество морального закону. При цьому обов'язковою рисою трагедії є величність, масштабність, а не дріб'язковість пристрастей і вчинків [3, с. 196].

Термін “трагедія” вперше постав у древній Греції на означення народного релігійного обряду – традиційних мімічних ігор і хорових пісень (дифірамбів) на честь бога родючості й виноградарства Діоніса. Самого бога Діоніса уявляли у вигляді козла, і в жертву йому приносили козлів у супроводі народних танців і співів дифірамбічного хору та хору сатирів, що мімічно відтворювали події того самого переказу (міфу) про Діоніса.

Із поєднання дифірамбу з хором сатирів і виникла, за свідченням Аристотеля, трагедія на ранніх шаблях свого розвитку, зберігши тісний зв'язок із міфом про Діоніса. Поступово в дальшому розвитку трагедії роль хору зменшується, зростає значення й кількість акторів, вводяться нові міфи, що ускладнюють драматизацію сюжету, – культове дійство перейшло у виставу. Остаточно трагедія склалася як драматична форма й досягла свого найвищого розвитку лише в V ст. до н. е. у творчості Есхіла (526-456), батька трагедії, а також Софокла (496-406) й Еврипіда (480-406).

Вперше теоретичне обґрунтування трагедії склав Аристотель (384-322 рр. до н. е.) у своїй “Поетиці” (написаній між 336-332 рр.). Він визначив трагедію в її закінченій формі як “відтворення прикрашеною мовою... важливої і закінченої дії, що має певний обсяг, відтворення не розповіддю, а дією, яка через співчуття і страх сприяє очищенню” (катарсис) [5, с. 25]. Отже, специфічну особливість трагедії Аристотель вбачає в зображенні не розповіддю, а дією. Щодо поняття про так зване “трагічне очищення”, або катарсис, то, на думку Аристотеля, трагедія викликає в глядача почуття жалю та страху й через те справляє на нього “очищувальний”, виховний вплив, збуджує в нього чистоту почуття [8, с. 167].

У новій європейській літературі трагедія з'явилася в XVI ст. Найвизначнішим трагіком по праву вважається В. Шекспір (1564-1616), який формує нову трагедію як вислів нового світогляду (ренесансного), що шукає мотивувань історичних подій та поведінки людей не у втручанні долі чи потойбічних сил, а в об'єктивно-історичному розвитку подій. Шекспірівські трагедії змальовують загибель старого феодального світу, старих ідеалів і народження нових відносин, поглядів, ідеалів гуманізму.

Сучасник Шекспіра Ф. Бекон навчав: “Предмет історії складають особи” [2, с. 78]. У цьому індивідуальному плані буде свої історичні конфлікти й Шекспір, висуваючи в своїх трагедіях героїв із сильними пристрастями. Герої його типові, вони стають художнім узагальненням думок і почуттів цілих суспільних станів-класів.

Шекспір силою свого генія видозмінив і поширив головне драматичне правило. Він переніс центр ваги з дії на психологічну основу її, на своєрідний спосіб мислення, почуття й волі людини, охопленої пристрастю, тобто на її характер.

Зовсім інший характер мала французька класична трагедія XVII ст. Драматурги класицизму висунули перевагу інтересів держави над інтересами особистості, що виявилось у певній формі відданості монархові. Тому в трагедії класицизму основу трагічних конфліктів становить зіткнення особистого почуття й громадянського обов'язку. В епоху Просвітництва конфлікт трагедії змінюється. Зокрема, у творах Вольтера, його герої – Заїра, Сеїд – гинуть, відстоюючи просвітницькі ідеї, борючись з прибічниками соціального та національного гніту, фанатизму у вірі. В трагедії романтизму (“Манфред” Байрона та ін.) відобразилося трагічне розчарування особистості в дійсності. Змістом романтичної трагедії стає трагедія внутрішнього світу героя. Трагедія в нашій уяві завжди поєднується із загибеллю людини, з великим її лихом, що викликає почуття жалю й співчуття.

Отже, жанр як літературознавча категорія здавна викликає чималий інтерес у дослідників, оскільки дане поняття є ключовим і таким, у якому акумулюються загальні закономірності доби, а також окремі здобутки митців. У композиції трагедії виявляється індивідуальний стиль митця, своєрідність його творчої манери. Вона служить утіленню ідейно-художнього задуму письменника, відображає його естетичну концепцію, мистецькі та світоглядні шукання. Трагедія як жанр літератури не втратила своєї актуальності і в наш час.

Література

1. Арістотель. Поетика / Арістотель; пер. Борис Тен. – К.: Дніпро, 1967. – 84 с.
2. Бекон Ф. Соч. В 2-х т. – М.: Мысль, 1978. – Т.2 – с. 78
3. Белінський В. Г. Думки про мистецтво / В. Г. Белінський. – К.: Мистецтво, 1976. – 336 с.
4. Білоус П. В. Вступ до літературознавства : навчальний посібник для самостійної роботи студента / П. В. Білоус, Г. Д. Левченко. – К.: Академія, 2012. – 364 с.
5. Білоус П. В. Вступ до літературознавства: навч. посіб. / П. В. Білоус. – К.: ВЦ “Академія”, 2011. – 336 с.
6. Гегель Г. В. Ф. Эстетика : в 4-х т. / Георг-Вильгельм-Фридрих Гегель. – М.: Наука, 1968 – 1971. – Т.3 – с. 114
7. Літературознавчий словник-довідник, Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. – Київ: Видавництво “Академія”, 1997. – 752 с.
8. Пащенко В. І., Пащенко Н. І. Антична література. Підручник. – Київ: Либідь, 2008. – С. 718.

This article explores the notion of genre in the system of literature theory, defines the main features of tragedy as a literary genre, analyses the structural peculiarities of tragedy.

Key words: genre, canon, tragedy, conflict, art form.

Intercultural Education in Ukraine: Problems and Benefits

The population of Ukraine is 42.153.201 (excluding temporary occupied territories of Crimea and Sevastopol) [10]. In July 2018, the percentage of immigrants that are registered in Ukraine is 12,2% of the population. (United Nations, 2013). Most of the immigrants come from Russia, Republic of Moldova, Republic of Azerbaijan, Republic of Armenia, Republic of Georgia, Republic of Belarus and people without any citizenship [9].

Even though, the Law of Ukraine on Education includes cultural competence, it still doesn't mention intercultural. Most of Ukrainian schools hardly focus on intercultural education. Moreover, the majority of extracurricular activities focus on developing pupils' competence towards Ukrainian history and culture. In addition to this and referring to the same Law most points where culture is mentioned are covered from the point of the national culture. Nevertheless, it is also mentioned in the law that national minorities have a right to study their mother tongue:

“...Persons belonging to indigenous people of Ukraine are guaranteed the right to study in municipal educational institutions of pre-school and general secondary education in the language of the respective indigenous people along with the official language of the State... Persons belonging to indigenous peoples, national minorities of Ukraine are guaranteed the right to study the language of the respective indigenous people or national minority in municipal institutions of general secondary education or in national cultural associations...” [12].

However, on the other hand, we can see some points of intercultural education at the foreign language lessons. In Ukraine there are four main foreign languages that are taught at schools: English, German, French and Spanish. At the explanatory note to educational programmes for foreign languages for secondary schools and specialized schools with in-depth learning of foreign languages (grades 5 – 9) it says : *“A graduate of a primary school is a patriot of Ukraine who knows its history; native Ukrainian a culture that respects the culture of other people...”* [11].

The Ukrainian system of education is moving towards implementing the intercultural approach into practice. However, for now we can witness it only in the teaching of foreign languages and the culture of the countries that speak it.

Ukrainian school system doesn't have a focus on intercultural education most probably because of the fact that a small percentage of Ukrainian citizens have other cultural backgrounds. However, this aspect of education has still a big importance in terms of forming pupils' views on the world and their adaptation to its democratic way of being.

Intercultural education is not always a priority for the government. For example, in countries, such as Ukraine, where a small amount of the population is non-native, a reasonable question pops up, is it even necessary to have intercultural education?

Since one of the core goals of the European Union is to respect its rich cultural and linguistic diversity, and one of the core values are human dignity, equality and human rights, we would like to focus on some points that are the results of implementation of intercultural education that can help to achieve those goals and values [3].

Firstly, we would like to mention that intercultural education develops tolerance in pupils. *“The most central, legally binding EU instrument adopted in this spirit is the Council Directive of 29 June 2000 implementing the principle of equal treatment between persons irrespective of racial and ethnic origin”* [4]. Council of the European Union says that in order to develop a democratic and tolerant society, where people of different race, ethnical origin are participating equally in the processes happening there, actions in the area of discrimination should be done. And one of the fields of work is the educational sphere [1]. Thus, as far as you can see, European Union has a high level of focus of development tolerance in young learners. Therefore, implementation in schools of some tolerance classes as a part of intercultural educational experience might have a positive and productive impact.

“Education and training systems have to lead people to accept that racism and intolerance have no place in our society; that discrimination... is unacceptable” [2].

Secondly, another advantage of having intercultural education in schools is the development of student’s empathy and readiness for the intercultural society which can lead to peace building. Nowadays, one of the toughest things to do is to understand each other, thus teachers, should teach our pupils the way of understanding people from different culture, race, religion, etc. And therefore, this knowledge will lead to some small steps to a huge peacebuilding process [8].

Last but not least, a lot of conflicts in multicultural classroom might happen because of the lack of intercultural education. Therefore, implementation of it will lead to reducing them. Intercultural conflicts might take place in the society due to misconceptions about different cultural, religious, ethnic values, various gender, social class aspects. Mostly, those conditions are results of *“interculturally incompetent behavior”* [6]. Thus, intercultural education is the main and the most efficient, since it works on the main points of intercultural competences such as: communication skills, cooperation skills, team work, the ability to work in a diverse group, open-mindedness, anti-prejudice attitude, the ability to see things from different perspectives, creative thinking, flexibility, critical thinking, selection of information, language skills, conflict management, initiative [7]. Having those skills can develop the probability of having an intercultural dialogue in classroom which will lead to solving conflicts that might occur. *“Intercultural dialogue ... aim is to develop a deeper understanding of different worldviews and practices, increase collaboration and participation, enabling personal growth and transformation, and spread tolerance and respect for others”* [6].

On balance, intercultural education has many advantages. Nevertheless, with implementation of it many challenges may occur. One of the points that grabs our attention is the problem of setting objectives. The most common problem is to actually define them, since intercultural education includes many aspects. Thus, it is quite hard to come out with one general goal. Besides, sometimes objectives of

intercultural education might be either too hard to fulfil or quite tough to implement in schools. *“Most professional workers accept as a generalized goal of intercultural education the improvement of relations between individuals and groups”* [5].

Another challenge that might occur is unreadiness or lack of knowledge of teachers in countries where intercultural education is just at its starting point. Moreover, if country just starting implementation of it, institutions for educating teachers who lack this knowledge may be missing. Therefore, it could be complicated for teachers to fulfill all goals of intercultural education. Last but not least, lack of research and profound knowledge about the area. *“The social scientists need to analyze painstakingly some of the factors that influence behavior and make their results known to educators”* [5]. There are a lot of questions that disquiet minds of people who are willing to develop their knowledge in the area and implement it in their life and work. Harry H. Giles, Victor E. Pitkin and Thelma Ingram mention as an example such as:

- What values do people hold highest?
- At what ages do these attitudes become crystallized?
- What influences affect values and at what ages?
- How stable and persistent are these values?
- Do people have certain fixed values, or are values always related to a situation? [5].

Therefore, we assume that having this knowledge will cause improvement of the programs and thus will make intercultural education more efficient. Even in countries where a small amount of the population is non-native, people can benefit from it, since intercultural education facilitates competences that are necessary for development and improvement of the democratic society, where human rights is the priority. There are advantages and challenges of intercultural education that may come to the surface while implementing it. Nevertheless, it should not create fear, but curiosity to improve the system in order to benefit from it in the future.

References

1. DIRECTIVE H. A. S. A. T. Council Directive 2000/43/EC of 29 June 2000 implementing the principle of equal treatment between persons irrespective of racial or ethnic origin //Official Journal L. 2000. T. 180. №. 19/07. C. 0022-0026.
2. Council E. Report from education council to the European council on the concrete future objectives of education and training systems. – 2001.
3. European Union: The EU in brief. / [Электронный ресурс] / European Union – Режим доступа: https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-in-brief_en
4. Faas D., Hajisoteriou C., Angelides P. Intercultural education in Europe: policies, practices and trends //British Educational Research Journal. 2014. T. 40. №. 2. C. 300-318.
5. Giles H. H., Pitkin V. E., Ingram T. Chapter III: Problems of Intercultural Education //Review of Educational Research. 1946. T. 16. №. 1. C. 39–45.
6. Jurtikova M. Conflicts between students as interculturally incompetent behavior //Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2013. T. 106. C. 696-704.

7. Pétursdóttir, G. Intercultural education – better education for everyone? InterCultural Iceland. (2009). / [Електронний ресурс] / Pétursdóttir, G. – Режим доступу: <http://www.ici.is/en/articles/intercultural-education-better-education-for-everyone/>

8. Salgur S. A. The importance of the teacher in intercultural education //International Journal of Global Education. 2013. Т. 2. №. 1.

9. Моніторинг міграційної ситуації та змін у сфері управління міграцією та кордонами. Державна міграційна служба України, 2018 р. 39 с.

10. Чисельність наявного населення України на 1 січня 2019 року./відп. за вип. Тімоніна М. Б. Київ: Державна служба статистики України, 2019 р. 83 с.

11. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5–9 класи. Міністерство освіти і науки України, 2017 р. 113 с.

12. Закон України “Про освіту”. – 1996.

The article deals with the presence of intercultural education in Ukrainian curriculum, it's necessity and benefits, and raises the question of having one in our school system.

Key words: *intercultural, education, Ukraine, European Union, system, programmes, school, language.*

Каріна Логвінова

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Науковий керівник – к. пед. н., доц. Таловиря Г. М.

Рамкова композиція та її особливості втілення у творі Ніколаса Спаркса “Щоденник пам’яті”

The use of frame composition has a long history as well as a story itself. A lot of the earliest recording stories were written in frame. For example, “*The Ramayana*”, “*The Mahabhartta*”, and “*The Odyssey*” [2].

In simple words, we may define “frame composition” as such writing device, which the author uses to tell one story within another one. Choosing a frame story helps the author to relate better to the readers. The frame-like narrative flow makes up the story worth reading.

Frame story is a companion piece to a story within a story. As a rule, one of those two stories is longer.

To begin with, frame composition may be easily traced in the book “*Notebook*” written by Nicholas Sparks. The story starts when the author begins to tell readers about his life: “*Who am I? And how, I wonder, will this story end? The sun has come up and I am sitting by a window that is foggy with the breath of a life gone by*” [4, p. 1].

This story is told by a man, who is sitting in the nurse house near his sweetheart, but, this woman is ill. She has Alzheimer’s disease, which is an incurable one. The main features of this disease are the following: short-term memory loss, misplacing items and forgetting things. The truth is that every morning this man comes to her bed at the hospital and hopes for the best: “*I sit for just a second and*

stare at her, but she doesn't return the look. I understand, for she doesn't know who I am. I'm a stranger to her. Then, turning away, I how my head and pray silently for the strength I know I will need" [4, p. 3].

To support her current condition the man decides to read her the story: *"There is always a moment before I begin to read the story, when my mind churns, and I wonder, will it happen today? I don't know, for I never beforehand and deep down it really doesn't matter. It's the possibility that keeps me going. And though you may call me a dreamer or a fool. I believe that anything is possible."* So, he will hopefully read her this story until the very last [4, p. 3].

Nicholas Sparks uses slight transitions from one story to another one. For example, in the passage where Allie reads Noah's letters we can follow thoughts of a man from a nurse house. In one of those episodes the author says: *"I put the pages aside and remember sitting with Allie on our porch when she read this letter for the first time. It was late afternoon and the last remnants of the day were fading."* Creating "a frame" the author helps the reader to move from one story to another story. Frame narrative, in this case, set a stage for the secondary story to follow [4, p. 94].

Kristen Kieffer in her article "Five Ways to Frame Your Story" mentioned five types of alternative frameworks, which can any author use. Choosing one from those options, I can definitely say, that from the point of view of presentation the novel follows subjective storytelling [3].

A type of framing called "Multi-POV Subjective Storytelling" is used by writers to utilize a limited point-of-view. In this case a main character plays the role of the lens, through which the story is told [3].

The novel "The Notebook" is treated by a central person, whose name is Noah. He is a character, who helps the author to immerse in the story. He is the protagonist, who tells everything via his point of view. In this case, a man in the nursery house becomes a teller of the story. Noah is an initial narrator, who tells the story. The proof of this can be seen in the next quote, said by Noah in the nursery house: *"There is always a moment right before I begin to read the story when my mind churns, and I wonder, will it happen today? I don't know, for I never know beforehand and deep down it really doesn't matter"* [4, p. 3].

Framing as a literary technique is used to focus the reader on one separate paragraph in the story and to prevent the distraction. For instance, when Sparks wants to return us into the nursery house and to force us thinking about main characters in their elder ages he starts to describe an old man reading the story. In this case, the audience can easily follow the author's thoughts, because he write it in uncomplicated manner, inherent for such type of narrative: *"..so I close the notebook, remove my glasses and wipe my eyes. I look at her now that I have finished, but she does not look back."* The same thing happens, when he wants to swift back to the secondary story. In the quote: *"Yet.. what if? Lon considered the other possibility, and for the first time in a long while he became frightened. What if she is with him?"* the author drop us a hint, that it is an inner story, as another character appears there and he describes his thoughts [4, p. 49].

Frame composition helps the author to position one character as a dominant. He put Allie in the center of his frame-like narrative flow. Everything and everyone is circling around her and her disease. The following passage may be a striking example of written above information: *“Everyone was sorry. Our children were brokenhearted, our friends were scared for themselves...Since then we have made the best of it. Allie organized, as was her disposition. She made arrangements to leave the house and move here”* [4, p. 90].

The main purpose of Sparks’ framing is that this technique allows readers to feel passions, emotions, feelings and even attitude of the narrator. It makes readers to guess, whether the teller is a reliable person or not. We can face Noah’s attitude towards Allie with the help of following quote, where he shows us all the tenderness of his love: *“She is crying. I smile and release her hand, then reach in my pocket. I take out a handkerchief and wipe at her tears”* [4, p. 84].

The idea of framing is that the one story is a reflection of another one without a possibility for prevailing of both. We have undertaken a textual analysis in order to find out that the novel “The Notebook” followed this rule. The main narrative (conversations between an old man and a woman in the nursery house) provides the structure for the story. It makes up the beginning, the middle and the end.

The story begins in the hospital. Here the reader makes acquainted with two old people. The author gets us into the first frame. For example, as it was presented in the chapter 1: *“So, once again, just as I do every day, I begin to read the notebook aloud, so that she can hear it, in the hope...”* [4, p. 3].

The middle of the story is full with insertions of direct speech, philosophical digression and flashbacks to the past, where Allie and Noah were young. A passage, where the author was thinking about love, would serve as a good example of philosophical digression: *“Poets often describe love as an emotion that we can’t control, one that overwhelms logic and common sense”* [4, p. 59].

The story ends, when Allie reminds Noah again. The author swifts back to the nursery house. In this moment, the reader finds himself back in the starting-point. It can be proved with a passage, when Allie turns her face to him and says: *“I don’t want to forget you or this day, and I’m trying to keep your memory alive”* [4, p. 98].

The initial story is a love story of Noah and Allie. It is used as a set up for structural purposes. This secondary story (or a set of stories) are more important for the narrative, they take a great deal larger role.

It is necessary to mention a fact, that frame composition in the novel maintains symmetry through the story. For example, from time to time the reader gets to know about current events in the hospital. Even at the very end of the story the reader cannot forget about the framing, as the author again returns to the nursery house: *“This is why Allie is considered a miracle, because sometimes...after I read to her, her condition isn’t so bad. There is no explanation for this. “It’s impossible”, the doctors say...”* [4, p. 99].

Nicholas Sparks’ framing is symmetrical and balanced. Neither the first, nor the second story is outweighing. Both of them are important for the plot. Moreover, with an every new layer of the frame, the reader is easily involved into the narrative flow. It makes me to say, that the story is set up in the correct way.

All things considered, the way Nicholas Sparks built his world is impressive. The novel is based on a true story. The author was inspired to write this story by a real couple. His wife's grandparents had been married for more than 60 years, when he met them. They told him a real story, which touched Sparks to write this novel. He "*comments that after sixty years, they were acting the same way he and his wife, married one day, were*". That couple was later reflected in the story, well-known as "The Notebook" [1].

Reference

1. Fickenscher E. The untold truth of "The Notebook" [Електронний ресурс] / Elizabeth Fickenscher // The List – Режим доступу: <https://www.thelist.com/36223/untold-truth-notebook/>.
2. Kane B. Framing Devices and Nested Narratives: Stories (Within Stories) [Електронний ресурс] / Brad Kane // STORY WORLDS. – 2013. – Режим доступу: <https://www.tor.com/2013/12/04/story-worlds-frame-stories/>.
3. Kieffer K. Five Ways to Frame Your Story [Електронний ресурс] / Kristen Kieffer // Well-storied. – 2017. – Режим доступу: <https://www.well-storied.com/blog/5-ways-to-frame-your-story>.
4. Sparks N. The Notebook / Nicholas Sparks. – Grand Prairie, 1996. – 113 p. – (Warner Books).

The article deals with frame composition of the book "Notebook" by Nicholas Sparks in order to reveal its structural peculiarities and show their role in the novel. The research focuses on investigating specific features of the author's framing.

Key words: *frame composition, framing, structural peculiarities, narrative, frame-like narrative flow, initial story, secondary story.*

Джері Луле

*Українська медична стоматологічна академія,
Науковий керівник – к. філол. н. Жовнір М. М.*

Foreign Student's Portfolio in Learning Ukrainian Language as a Foreign

The number of foreign students who enter Ukrainian higher educational institutions for their studying and getting specialty, including specialties related to medicine or dentistry, is increasing. Youth from Morocco, Syria, Jordan, Iran, Iraq, Lebanon, Palestine, Ghana, Nigeria, Pakistan, India, etc. try to do their best to find and learn more about Ukrainian language and Ukrainian culture. The use of Ukrainian language becomes a vital necessity for foreign students.

At the same time, Ukrainian language is a way of communication with other people in Ukraine. The ability to freely express thoughts, needs, beliefs and desires is the way to their normal living in Ukraine, normal studying and ex-conflict realization of their basic daily needs and purposes. A modern foreign student is a well-educated person, who consciously learns the titular language of the country of his living and studying. In addition, all foreign students try to survive in a new country and easily adapt to unusual living and socio-cultural conditions.

Foreign student wants to find his own place in the new socio-cultural situation as quickly as possible, so he willingly travels around Ukraine, joins interesting and creative events, traditional festivals, different celebrations and popular locations in Ukraine. Foreigners try to find new Ukrainian friends, so they look up necessary and useful information everywhere.

Foreign students' main task is to get competitive professional education, take qualifying examinations and get a diploma. At the same time, it is important for them to improve the culture of speech, form interests, have curiosity, respect for the old traditions of Ukraine, history of this country, cultural heritage and spiritual world of the Ukrainian nation. The ability to tolerate, take into account the peculiarities of the mental code of Ukrainians, the ability to analyze conflict situations, discuss and contribute of adaptation to the new socio-cultural continuum which surely plays an important role in the life of each foreign student. The first step on the way of overcoming linguistic clumsiness is mastering the norms of the Ukrainian language.

It is commonly known, that the peculiarities of the development and potential of the scientific language, its quality and normalization can be considered interesting and an extremely urgent problems of modern humanitarian science. For teachers, the priority is to find actual didactic methods for motivating foreign students to study the discipline "Ukrainian Language as a Foreign".

At the present stage, teachers' attention is drawn to the role, place and opportunities of using student portfolio technology. This problem is presented in the numerous scientific research of Ukrainian and foreign pedagogues. Various aspects and methods of teaching foreign citizens were considered by Ukrainians and foreign scholars including N. Almazova, I. Bezhenar, A. Budnik, N. Halskova, D. Isaieva, O. Karpiuk, M. Butler, E. Green, E. Riedel, J. R. Hill, J. Macdonald, M. I. J. Hannafin, S. Dexter, etc.

The goal of this article is to outline the main essence, didactic role and specificity of the foreign students' portfolios. It is also necessary to denote ways and algorithm for using the portfolio for studying discipline "Ukrainian Language as a Foreign". In our opinion, the main purpose of preparing portfolio of the discipline "Ukrainian Language as a Foreign" is to collect and systematize information about the individual achievements of every foreign student in the process of learning Ukrainian. It is also necessary to learn the language of the country where you live and study. The portfolio allows us to organize the material we have gathered and describe your own life experience. This form of individual work is a great opportunity to capture the stages of achieving a certain level of command of the Ukrainian language and how a student perceives Ukrainian culture. We are convinced that, the portfolio also promotes students' motivation for self-education, self-development and demonstration of their own creativity.

Due to the fact that the language portfolio is composed and checked as part of teaching the subject "Ukrainian Language as a Foreign" for foreign students, the structure and content of works may vary depending on students' language competence. Language portfolio of a foreign student at its final research includes contents, the portfolio itself with the list of its basic elements, introduction, brief description, self-analysis and self-evaluation of the work done. For example, portfolio

may contain the following sections: 1) “Portrait”; 2) “Collection of my educational materials”; 3) “Student’s home work and individual tasks”; 4) “My achievements”; 5) “Me and Ukraine”, etc.

“It can be concluded that the language portfolio is the tool of self-evaluation and an international student’s own cognitive and creative experience, reflection of learning activity” [1, p. 138]. In our opinion, the use of the language portfolio method in working with international students is quite effective, as it develops critical and creative thinking, capacity for self-analysis, ability to use scientific literature, choose authentic texts corresponding to a communicative aim. However, this method cannot replace traditional teaching. The issues of the stages in the language portfolio development, comprehensive description of its parts and standardized system of its assessment are relevant for further research.

It is important to remember that foreign student’s portfolio is a collection of educational materials that illustrate their main achievements in the studying of Ukrainian language and understanding of Ukrainian culture. Portfolio management should be systematic. This will promote the formation of academic competence and the development of independence of a foreign student in learning and mastering the Ukrainian language and foreign language culture. Of course, no system achieves perfection right away, but it is necessary to strive for it.

Література

1. Budnik A. O. Language Portfolio in Teaching Ukrainian as a Foreign Language. // Наука і освіта. – 2017. – №4. – 137–142.

This paper describes the peculiarities of using student’s learning portfolio as a modern method for monitoring and checking foreign student’s Ukrainian language learning active. The article also analyzes its structure and essence.

Key words: education, medical student, Ukrainian Language as a Foreign, student’s portfolio.

Анастасія Мартем’янова

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка
Науковий керівник – к. філол. н., ас. Орлов О.П.*

Орнітологічний код у романі Гарпер Лі “Убити пересмішника”

“Убити пересмішника” – роман, який приніс світову популярність американській письменниці Гарпер Лі. У 1961 році твір отримав Пулітцерівську премію, і до цього часу в межах освітньої програми його вивчають американські школярі. А з 2013 року роман Гарпер Лі уведено і до списку творів із зарубіжної літератури, які вивчаються в школах України. Автобіографічний твір уносить читача далеко в дитинство, де закладаються моральні основи подальшого життя. Дітей виховують не слова, а приклад, бо діти помічають найменшу брехню чи несправедливість у вчинках дорослих, відчують розбіжність між їхніми словами і діями. У родині головних героїв прекрасні стосунки, дружба між братом і сестрою побудована за принципом “один за одного горю”. Цьому їх навчив батько – безкомпромісний адвокат Аттікус Фінч.

Мета статті – виявити приховані значення (коди) образу пересмішника у романі Г. Лі у межах орнітологічної символіки, зробити висновок про роль пташиного символу в ціннісній системі твору. Учені-літературознавці вважають символіку пташиних образів найбільш давньою. Так, Є.Ю. Полтавець пише: “Птах є найбільш архаїчним символом (ще фінікійсько-єгипетським) творця і відродження, тому і медіатором, що здійснює зв’язок між буттям і небуттям” [4]. Орнітологічні коди використовуються у багатьох фольклорних творах, де слугують алегоріями людських вад або чеснот. Сталими символами є зозуля, качка, лелека, голуб, орел, яструб, ворона тощо. У творах Р. Баха, Е. По, А. Рембо, Г. Аполлінера, Ш. Бодлера та багатьох інших митців образи птахів є головними образами, які зберігаючи архетипне значення, набувають нового поетичного та ціннісного сенсу.

Пересмішник є головним символом роману, його орнітологічним кодом. Цей птах згадується в книжці лише кілька разів. Один раз Аттікус Фінч каже дітям, що відстрілювати пересмішників – гріх, а сусідка пояснює: “*A mockingbird is a completely innocent bird, he just sings to us for joy. Mockingbirds don't pick berries in the garden, they don't nest in tubers, they just sing their songs to us. That's why killing a mockingbird is a sin*” [5]. (“Пересмішники не роблять ніякої шкоди, тільки співають і веселять нам серце. Вони не розкльовують ягід, не гніздяться у клунях, нічого – тільки виспівують людям на радість. Ось чому вбити пересмішника – гріх”) [3, с. 67].

Іноді зі сторінок твору лунають жваві пташині пісні, але при драматичних подіях вони стихають. У кінці роману, коли виявляється, що Боб Юел наткнувся на свій власний ніж і загинув, ошелешений Аттікус Фінч промовляє:

– Скауте, містер Юел упав на свого ножа. Ти добре це затимила?

Вигляд він мав такий, ніби його слід було підбадьорити. Я підбігла, обняла його і міцно поцілувала.

– Так, сер, затимила, – заспокоїла я його. – Містер Тейт має рацію.

– Аттікус відсторонився і поглянув на мене:

– Ти про що?

– Ну, це як вбити пересмішника, так?” [3, с. 258].

Пересмішник – птах кумедний і нешкідливий, він не псує посівів, вбити його вважається в Алабамі гріхом. Коли дядько дарує Скауту і Джиму пневматичні рушниці, батько, не дуже задоволений таким подарунком, попереджає ще раз про цю мисливську заповідь. У цьому є і символічний сенс: не вбити пересмішника – значить не робити безглузких жорстоких вчинків. Однак моральний кодекс, який непомітно і безперервно виробляється в родині Фінчів як в повсякденному життєвому досвіді, так і в хвилини кризи, є значно багатшим. В основі його лежить один принцип – правда. У цій родині на всі питання відповідають із різним ступенем деталізації, але завжди правду. Повага до дітей, зовсім не виключає дисципліни і вимогливості, вона пронизує відносини Аттікуса з сином і донькою – дуже близькі і ніжні.

Пересмішник уособлює ідею невинності, непорочності, а значить, правди. Вбити пересмішника – значить вбити саму справедливість. Кільком героям довелося так чи інакше зіткнутися зі злом, і всі вони отримали покарання: були

відторгнуті або навіть убиті суспільством (Том Робінсон, Джим, Ділл, Опудало Редлі, містер Реймонд). Всі ці люди в певній мірі – пересмішники як уособлення невинних жертв.

Світ Мейкомбу і світ всієї книги – про неприємний і невиправданий расизм, в якому відбувається моральне дорослішання дітей Аттікуса Фінча, про здатність ставити себе на місце іншого, про мрії о рівних правах людей. Вибраний авторкою образ пересмішника сповна розкриває головну ідею твору – надію на справедливе покарання тих, хто піддає сумніву ідеї гуманізму і демократії.

Література

1. Лі Гарпер. Вбити пересмішника / пер. з англ. Тетяни Некряч. Київ: КМ Publishing, 2016. 384 с.

2. Полтавець Е. Ю. Орнитосемантика: код и контекст. [Електронний режим]. Режим доступу: <http://www.bunin-rgali.ru/index.php?view=main>

3. Harper Lee. To kill a mockingbird [Електронний ресурс]. Режим доступу:

<http://www.any-read.net/read/3778/>

The article considers the methodical possibilities of using the original text and its translation at the foreign literature lesson. The author suggests techniques for identifying the literal and figurative sense of concept images.

Key words: *concept image, original, translation, figurative dominant, associative field.*

Юлія Мироненко

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Науковий керівник – к. філол. н, доц. Ніколашина Т. І.

Лексико-семантичні групи англіцизмів у технотрійлері “Бот 2”

Макса Кідрука

Сучасні українські письменники створюють специфічні жанрові форми, які вже давно утвердилися на теренах світової літератури, серед таких жанрів є технотрійлер. Започаткував його в українській літературі Макс Кідрук. У свої 29 років він упевнено просувається до літературного олімпу. Серед нагород автора – премії конкурсів “Коронація слова”, “Найкраща українська книга”, від журналу “Кореспондент”, диплом “Відкриття роду” від книжкової мережі “КС” [1, с. 52]. І це повністю заслужені нагороди, адже його твори мають широку популярність не тільки в Україні, а й за кордоном.

У технотрійлері “Бот: Гуаякільський парадокс” широко використовуються запозичені слова. Мета дослідження полягає в аналізі лексико-семантичних груп англіцизмів.

Наголосимо на тому, що запозичення – це процес використання елементів однієї мови в іншій, який зумовлено лінгвістично протирічною, дидактичною природою мовного знака: його довільністю, як силою, що дозволяє запозичення, і його недовільністю, як перешкоджаючим запозиченню

фактором. Особливо варто відмітити, що постійним джерелом нової лексики в українській є саме англійська мова [5, с. 307].

“Бот: Гуаякільський парадокс” – продовження першої книги письменника “Бот”. У минулому кращий програміст компанії “ТТР”, Тимур більше не здатний займатися програмуванням. Він намагається забути події п’ятирічної давнини, коли створені ним боти втілилися у плоті й перетворилися на жахливих вбивць. Але він іще не здогадується, що боти вже поширюють нову епідемію агресії у Гуаякілі. Величезна кількість людей потрапляє до психіатричної клініки після скоєння особливо жорстоких злочинів. Усі вони малюють однакові фрактали та повторюють ім’я ТИМУР... [3].

До речі, Макс Кідрук недаремно звернувся до цієї теми, адже сам автор за освітою інженер, часто подорожує Україною та Європою і багато того, що він описує у власній книзі бачив на власні очі.

Українська мова має значну кількість англійських запозичень. Вони досить схожі й передають колорит, стиль, реалії. У технотрилері “Бот: Гуаякільський парадокс” функціонують різні лексико-семантичні групи англіцизмів:

- політичні терміни: *диктатура* – *dictatorship*, *конституція* – *constitution* (“1979-го в Еквадорі нарешті завершилося десятиліття диктатури, коли одна військова хунта змінювала іншу, парламент ухвалив нову конституцію, а 29 квітня відбулися президентські вибори, на яких переміг демократ і реформатор Хайме Ролдо Агілера”) [4, с. 8]; *реформатор* – *Reformer* (“Цвинтар усіяний помпезними гробницями та мармуровими мавзолеями, серед яких – могила відомого еквадорського ліберала та реформатора, одного з перших президентів Еквадору, генерала Хосе Елоя Альфаро, а також ще чотирнадцяти президентів республіки”) [4, с. 192];

- економічні терміни: *контракт* – *Contract* (“Того ж 27 січня Міністерство оборони США підписало контракт із будівельною компанією “*Bechtel*”, однією з найбільших у Штатах, на здійснення... будівельних робіт”) [4, с. 420]; *брокер* – *broker* (“Клієнтами Тіто були швейцарські банкіри, біржові брокери з Нью-Йорка, відомі актори та музиканти із Британії”) [4, с. 10].

- назви професій: *фермер* – *farmer* (“Фермер і сам би здивувався”) [4, с. 47]; *психіатр* – *psychiatrist* (“Краєм ока психіатр усе ж помітила, як сім чи вісім істот із закривавленими очима накиннулися на огрядного Тоні та збили його з ніг”) [4, с. 183]; *програміст* – *programmer* (“Тимуру часто снилися кошмари, та основне – він безповоротно втратив здатність зосереджуватися на програмному коді. Раніше – до поїздки в Атакаму – програміст кепкував із людей, яким програмування здавалося складним”) [4, с. 53];

- назви тварин: *тунець* – *tuna* (“Тунець, легко вдаривши гострим хвостом, розчинився у глибині”) [4, с. 11]; *альбатрос* – *albatross* (“Довжелезний безлюдний пляж, ніби рибний відділ гігантського супермаркету під відкритим небом, був ущерть завалений мертвою рибою або ж рибою, що от-от готувалася померти, а у повітрі над ним не кружляло жодного альбатроса, фрегата чи чайки”) [4, с. 33];

- назви грошових одиниць: *долар* – *dollar* (“*Долар на міжбанківському ринку сягнув позначки 16,22 гривні*”) [4, с. 239]; *євро* – *euro* (“*400 євро – це занадто*”) [4, с. 57];

- медична термінологія: *симптом* – *symptom* (“*Антоніо перерахував мені симптоми: страшенний головний біль, кровотеча з носа та очей, потьмарення свідомості з дуже нечастотними та нетривалими періодами рецесії, болюча реакція на магнітне поле*”) [4, с. 90]; *вірус* – *virus* (“*Зовнішніми факторами, що спричиняють екзогенні психічні хвороби, можуть слугувати алкоголь, наркотичні речовини, радіація, віруси, мікроби, черепно-мозкові чи психічні травми тощо*”) [4, с. 60];

- терміни, пов’язані з інформаційними технологіями: *ноутбук* – *laptop* (“*Лаура ввімкнула ноутбук і почала міркувати про те, як розшукати Тимура та Ріно*”) [4, с. 75]; *планшет* – *tablet* (“*Лонгбоу й О’Донован, ледь не зіштовхнувшись лобами, схилилися над планшетом*”) [4, с. 391]; *комп’ютер* – *computer* (“*Остерігаючись, що заінтригований і, напевно, трохи наляканий Тоні Арреола надзвонюватиме їй, Лаура вийшла зі Skype, а згодом узагалі вимкнула комп’ютер*”) [4, с. 71].

Отже, можна зробити висновок, що технотрилер “Бот-2” Макса Кідрука багатий на запозичення з англійської мови, використання англіцизми створюють екзотичність, гостросюжетність, віддзеркалюють складне й продумане науково-технічне підґрунтя, увиразнюють авторський стиль. Англіцизмам відводять велику роль, яка постійно зростає, у формуванні лексики.

Література

1. Бондаренко Т.С. Індивідуальний стиль Макса Кідрука. “Молодий вчений”. № 2 (02), грудень 2013 р. С. 54–57.

2. Кідрук М. І. Твердиня. Бот. Мексиканські хроніки. Історія однієї Мрії. Навіжені в Мексиці. Навіжені в Перу. Подорож на Пуп Землі. Жорстоке небо / М. І. Кідрук // Режим доступу – libruk.in.ua Кідрук Максим.

3. Книга “Бот. Гуаякільський парадокс” [Електронний ресурс] //Режим доступу: <https://nashformat.ua/products/bot.-guayakilskyj-paradoks-801303>.

4.. Макс Кідрук “Бот: Гуаякільський парадокс” [Електронна книга] // http://chtyvo.org.ua/authors/Kidruk_Maksym/Bot_Guaiakilskyi_paradoks/.

5. Світлана ДьяченкоНадія Лебедева. Англійські запозичення як специфічний феномен у сучасному молодіжному дискурсі в Україні та Німеччині. – Херсон: Наукові записки. Серія : філологічні науки. Випуск 81 (1) – С. 307–311.

The article embraces the deep research of different lexical-semantic groups of English borrowings in the techno-thriller “Bot-2” by MaksKidruk. The role of such loans in the modern world was logically ascertained. Essential information about the author as well as reasons for the writer to create his work have been revealed in succession.

Key words: *loan, lexical-semantic group, techno-thriller.*

Гімн людині і природі (за романом Д. Дефо “Робінзон Крузо”)

Роман англійського письменника Даніеля Дефо “Робінзон Крузо” назавжди увійшов до скарбниці світової літератури. У своєму головному творі автор поставив одвічне питання про те, як різні обставини — природні і соціальні — впливають на становлення особистості. Все життя героя на острові є процесом повернення людини із суто природних умов в суспільне середовище.

Ідеї та образи роману “Робінзон Крузо” відобразились у творчості письменників і мислителів багатьох поколінь. Нині роман продовжує привертати увагу сучасних дослідників своїми “вічними” проблемами взаємодії людства з природою. Н. Кесар порівнює період перебування героя на безлюдному острові з процесом розвитку людського суспільства; Г. Гавран і О. Ченаш аналізують взаємовплив характерів і роль природного середовища в житті героїв; можливості адаптації “ивілізованої людини” до природи на прикладі сюжету роману стали предметом досліджень Г. Карпишина, Н. Вітушкіної, Л. Попової. Але на сьогодні людська діяльність досягла масштабів природних явищ, тому соціально-екологічні аспекти їх взаємодії стають все більш актуальними.

Мета статті – проаналізувати особливості взаємодії людини і природи як цілісної концепції світобудови у романі Д. Дефо “Робінзон Крузо”.

В епоху Просвітництва однією з центральних стала проблема людини та її внутрішньої, духовної природи. На думку її представників, природа наділяє людину милосердям, прагненням до добра, краси, справедливості і свободи. А суспільство, натомість, спотворює людську природу, налаштовуючи її мислити нерозумно і нераціонально, тобто, протиприродно. Ідеал людини, не зіпсованої цивілізацією, став одним із центральних понять Просвітництва і отримав назву “природня Людина”. Мислителі вірили, що людину можна морально виправити шляхом навернення її до знань, духовних ідеалів та природних законів.

На зображення життя людини наодинці з природою письменника підштовхнув випадок, що трапився зі штурманом британського корабля О. Селькірком. Останнього за непокору капітанові було висаджено на безлюдному острові архіпелагу Хуан-Фернандес, де він провів чотири роки до зустрічі з англійським судном флотилії капітана В. Роджерса [1, с. 67].

Читачів тогочасної Англії приваблювали описи морських мандрів, невідомих земель, екзотичних народів та звичаїв. Дефо врахував популярність подібної літератури та пригоди покинутого штурмана, надавши життєпису Робінзона Крузо пригодницького змісту.

Ім'я головного героя зумовило появу поняття “робінзонада” – традиційного літературного сюжету, побудованого на зображенні тривалих життєвих випробувань людини в екстремальних умовах за повної відсутності

людей поруч. Особливістю роману є поєднання конкретики з широкими соціальними й моральними узагальненнями. Робінзон і людожери, Робінзон і П'ятниця – це ніби змодельована в мініатюрі соціальна історія людства в розумінні просвітителів [3, с. 10].

Письменник не перебільшував, називаючи пригоди свого героя “незвичайними та дивовижними”. Виходець з буржуазної родини, всупереч волі батька бачити сина юристом, Робінзон Крузо стає купцем-мореплавцем, на два роки потрапляє в полон до маврів, чотири роки володіє цукровою плантацією в Бразилії, вирушає до Гвінеї по чорних рабів і, нарешті, внаслідок корабельної аварії потрапляє на безлюдний острів в океані, де живе двадцять вісім років, два місяці і дев'ятнадцять днів.

Стиль мемуарно-щоденникової розповіді вдало і послідовно розкриває життєвий оптимізм головного героя, який перемагає в нелегкій боротьбі з відчаєм і зневірою. Письменник міг допускати незначні географічні чи зоографічні неточності, але в головному – у зображенні справжньої сутності людини в екстремальних обставинах, – досягнув максимальної художньої переконливості.

Дефо не просто описав життя людини на безлюдному острові, а в художній формі виклав свої просвітницькі погляди на низку питань: хто є людина, що визначає цінність і призначення її як особистості, яку роль відіграє природа в житті кожного з нас. Головна ідея роману — ушляхення розуму і високих моральних якостей людини, які допомагають опанувати світ, а також утвердження абсолютного значення природи для духовного розвитку людства.

У той же час у романі відчувається опозиція “позитивної” природи і негативно налаштованої щодо неї цивілізації. Розуміння природи в даному контексті не обмежується поняттями зелених насаджень, тваринного світу та океану. Це, швидше, “первісний, не зіпсований цивілізацією стан людини й людства” [5, с. 16].

Опинившись на безлюдному острові, Робінзон Крузо сприймає оточуючу реальність як закономірну даність, розумну і непорушну у своїй основі. Своє ж завдання він вбачає в інтеграції до цієї даності на правах окремого, але закономірного елемента. Природа у романі виступає як втілення універсального розуму, з яким свій індивідуальний розум має узгодити кожна людина. Природа для Робінзона – мудрий учитель і поводитир: “Природа, що живить усяку тварину, сама навчає нас, як користуватись її дарами” [2, с. 56]. Вона – чудовий об'єкт для пізнання, а отже, і для перетворення, для виявлення можливостей і здібностей людини.

Іноді Робінзон поводить себе жорстоко та егоїстично, але автор “згладжує” це враження його подальшими вчинками. Наприклад, Робінзон продає Ксурі, але домовляється з капітаном про дбайливе ставлення до нього; сприймає П'ятницю як раба, але ставиться до нього як до друга; при першій влучній нагоді залишає на острові злочинців, але повертається за ними через рік.

Таким чином, Робінзон Крузо є не ідеальною, а звичайною людиною зі своїми надіями і страхами. Але він вчиться на власних помилках, завдяки чому

його образ значно змінюється протягом тривалої життєвої історії. Легковажний і примхливий хлопець на початку роману під впливом життєвих обставин стає мудрим і розсудливим чоловіком. Саме це перевтілення високо оцінив Жан-Жак Руссо, назвавши роман Д. Дефо зразковим трактатом про природне виховання [6, с. 19].

Історія Робінзона Крузо з усіма її життєвими перемогами і негараздами сприймається як збагачена подробицями притча про Людину, її зіткнення з природою, боротьбу за життя, фізичну, інтелектуальну і моральну стійкість. На безлюдному острові Робінзон створив свій власний світ навколо себе і у собі. В умовах самотності він відроджується, поєднавшись з природою.

Відповідно до перевтілень особистості Робінзона, відбуваються і різкі зміни з островом: спочатку він стає уже не безлюдним, а згодом перетворюється на колонію із законами, правилами і звичаями. Робінзон хвилюється за життя острова, бо і сам острів став частиною його життя і його самого. Острів, залишившись частиною душі Робінзона, продовжить своє існування як повноцінна домівка для нових мешканців і як місце, де Робінзон-хлопчик перетворився на повноцінного члена суспільства.

Отже, увага в романі Д. Дефо “Робінзон Крузо” зосереджується на людині, її переживаннях і почуттях наодинці з природою. У творі автор опоетизував історію багатовікової боротьби людини за існування, прославив її незламну силу думки, що пізнає і підкорює природу. Перебування в цілковитій гармонії з нею стає поштовхом до розвитку найкращих моральних якостей і природності особистості головного героя.

Література

1. Гавран Г. А. Д. Дефо “Життя і незвичайні пригоди Робінзона Крузо” / Г. А. Гавран // Все для вчителя. – 2011. – № 13-14. – С. 67–68.
2. Дефо Д. Робінзон Крузо / Д. Дефо, пер. с англ. Д. Урнова. – М.: АСТ, 2005. – 174 с.
3. Карпишин Г. “Похвали гідний і пишаюся сам”. Д. Дефо “Робінзон Крузо” / Г. Карпишин // Зарубіжна література. – 2011. – № 43-44. – С. 10-11.
4. Кесар Н. Е. Даніель Дефо. “Робінзон Крузо” / Н. Е. Кесар // Все для вчителя. – 2012. – № 9–10. – С. 53–56.
5. Попова Л. Робінзон Крузо как воплощение отваги, ума и работоспособности / Л. Попова // Світова література. – 2013. – № 23. – С. 15–16.
6. Ченаш О. Роман Даніеля Дефо “Життя і незвичайні та дивовижні пригоди Робінзона Крузо” – гімн цивілізованій людині / О. Ченаш // Всесвітня література в сучасній школі. – 2015. – № 6. – С. 17–24.

The article reveals the problems of the unity of man and nature in the novel D. Defoe “Robinson Crusoe”. It describes both the process of the interaction of man and natural forces, and the theme of the formation of the human personality, the formation of the character and attitude of the individual under the direct influence of external circumstances, conditions of the natural and social order.

Key words: Daniel Defoe, novel “Robinson Crusoe”, uninhabited island, unity of man and nature, “natural person”.

**The Problem of Ideal in the System of Characters of Oscar Wilde’s Play
*An Ideal Husband***

An IDEAL – all people invest in this concept their own meaning, their dreams, hopes and ambitions. It is not easy to combine these qualities with perfection. Perfection is an ephemeral concept that has nothing to do with reality and life. There are no absolutely perfect, sinless people or society. Only prudes and hypocrites can claim the opposite. Yes, people tend to be wrong, but the redemption for the past past is in the present. That is the main message that Oscar Wilde tried to convey.

In his play *An Ideal Husband* the author described Victorian Society of the XIX century. Ironically, he portrays serious problems of the upper echelon of the society: overpopulation, the issue of immigrants, conservatism in political views and family life, insider trading, corruption, success, fame and power, social position and, of course, sophisticated style.

According to Mark Sokolianskyi Oscar Wilde himself was a representative of such community. He wrote down his name in the history as the most controversial writer and professor. His career can be compared only with a zigzag. Wit, outrageous ideas and dandyism worked out in different ways for the writer. [5, p. 5–21]

The characters of the play are quite complex, the actions take place within 24 hours, and therefore there is no room for personal growth, their actions are motivated by their already formed personality and principles [1, p. 45–47].

The actions take place around the Under-Secretary for Foreign Affairs, sir Robert Chiltern, who is considered to be an ideal husband both at work and at home, whose name is accompanied by applause and parents’ reproaches to their children. The author proves that he is not so perfect. Ambitious gentleman expounds philosophy of power and preaches gospel of gold. Robert explains: “Every man of ambition has to fight his century with his own weapons. What this century worships is wealth. The God of this century is wealth. To succeed they must have wealth. At all costs one must have wealth.”

To this, his loyal friend and companion, viscount Goring, calmly replies: “A thoroughly shallow creed.” This is his sincere opinion, since the Lord does not try to make an impression of a talented politician or speaker. Perhaps something tells him that the mind, used not for the benefit of society, is treacherous. With irony he says: “I prefer a gentlemanly fool any day. There is more to being said for stupidity than people imagine. Personally I have a great admiration for stupidity. It is a sort of fellow feeling, I suppose.” In the world, where everything is on sale, “smart” are those who do not neglect by any means, forging their way up. The “fools” are those who honestly work hard to either achieve success or do not achieve anything.

From the second act, the gentlemen seem to change their places. Always honest and courageous Robert Chiltern dreams about his future victories. He is not ready to sacrifice his career and becomes a victim of blackmailing. Lord Goring, however,

gathers strength and calmly offers his friend an appropriate plan: to open up his past to the wife and stick to his principles. Speaking to the members of the Parliament Robert reveals himself as a man who is not going to pay his whole life for past mistakes. Metaphorically, he approaches the guillotine. In the end, Goring, as a true friend, rescues Robert by burning a letter that might destroy his political glory. He also justifies the letter on pink paper, when Gertrude Chiltern can not reveal the truth to his husband. Doing this viscount shows that he is ready to accept people as they are. He demonstrates virtues, that are different from courage, strength, and ambition. The subtle mind and compassion make it possible to understand the human nature. Of course because “he is the first well dressed philosopher in the history of thought”.

“Contradictory”, out of all the characters, this word definitely matches viscount Goring. He does not seem to be interested in political life or self-realization, he is into talking about nothing, because he is good at it. He makes fun of lady Chiltern’s attention to 8-hour workday, education and women rights. With all his humor viscount chooses the path of a good friend, without being ashamed of his reputation or attitude to life. Robert, does not try to understand his friend when he asks for his sister’s hand. He is not going to pay for the favor with the happiness of his sister. He changes his mind only when understands, that the reason of their marriage is mutual love. The ending shows the viscount seeking for home life with a woman he loves. And who knows, maybe he is like this, an ideal husband [3, p. 4–76; 4, p. 3–7].

There are now many theories and hypotheses about what an ideal man, woman, politician, artist, etc. should be. All of them are individual. None of the criteria can be applied to all the people without exception. Nowadays, a lot of people choose an idol, so there were similar criteria.

Commonly accepted ideals are Jesus, Virgin Mary, prophet Muhammad, Buddha, whose love and peace can somehow remind philosophy of the hippies. Yet those qualities are essential for ideal person, because evil can poison even the most healthy mind [2, p. 12–13].

Goring is fully aware of his position, impression he makes on his surroundings, and accepts life as it is. The ability to compare inner personality and the world around is a key quality of an ideal person. He is in harmony with himself and the world, while Sir Robert is not ready to reveal his past mistakes and wants to forget about them. At the same time Robert is not ready to forget what kind of person he has become. At the beginning of his career, he committes a dishonest deed. He took a risk, but does not become a corrupt official, as Mrs. Cheveley.

Goring has the glory of a thoughtless, cheerful, wonderful man. These child-like qualities are unfold in his reflections on boutonniere, his own style, love and acceptance of himself. Therefore, the earl of Caversham’s advice to follow the example of Robert sounds somehow ironical for him. Sir Chiltern’s story began with a great guilt. He desires to justify himself, to prove that his essence is not in his previous deed.

Goring’s IDEALITY qualitatively differs from that of Robert Chiltern. The Under-Secretary for Foreign Affairs is ambitious and principled. He is ready to move the country to new century and dedicate his professional victories to his beloved wife. Ideal does not always coincide with social idea about it. First of all, ideal person is

loyal and fair to her- or himself, is in harmony with her- or himself, is able to forgive mistakes.

It is possible to become an ideal or at least to try. Everyone has their own way to perfection. The past mistakes can be atoned and corrected by the present life. This is not an easy path.

So, Oscar Wilde wrote as ambiguously as he lived. The characters he created in *An Ideal Husband* combine oppositions: power and temptation, intelligence and meanness, thoughtlessness and wisdom, great ambition and honesty. The question who is an ideal husband has either no answer or has even more than one. Probably this is the meaning of the writer's words: "The justification of a character in a novel is not that other persons are what they are, but that the author is what he is."

References

1. Cohen S. (2013) Oscar Wilde's 'An Ideal Husband'. *The Cultural Critic*, 67(3). This version available at: <http://theculturalcritic.com/oscar-wildes-an-ideal-husband/>.
2. Klacsanzky N. (2018) An Ideal Person. 7(8). This version is available at: <https://academichelp.net/samples/academics/essays.html>.
3. Wilde O. (2011) *An Ideal Husband*. Kembridge, Createspace Independent Pub.
4. Wilde O. (1905) *The Decay of Lying*. New York: Brentano.
5. Соколянський М. Г. (1990) Оскар Уайльд. Очерк творчества. К.; Одесса: Лыбидь.

This article deals with description of IDEAL in the system of characters of Oscar's Wilde's play An Ideal Husband. Reasons and criteria of perfection considering heroes of the play. Comparison of key characters with commonly accepted ideals.

Key words: ambiguity, ambition, community, ideal, perfection.

Olena Mukha

*Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University
Supervisor – Associate Professor Iryna Tyminska*

Learning English within the Nordic Education Model

It is quite obvious that things around us are very controversial. There is always a gap between what we would like to have, what is good from our perspective, and what we have in real life. The reason for it lies in the human nature which tends to develop and sometimes it is impossible to perceive it immediately, so there is no point in dichotomizing everything to its pros and cons as perfection is always just a combination of opposites.

This article looks into the learning process at schools in Denmark including the many benefits thereof and how to attain them. Nordic Model is considered to be one of the most progressive and democratic system of education. Danish Public Schools work within the Curriculum framework which is quite flexible and open (especially for English).

Besides learning process, we find it very interesting that the influence of physical environment is of high importance. Every theory of learning has its own typical classroom model which enhances key principles of the theory. For example, pupils' desks standing in rows and facing a teacher desk and a whiteboard is more typical of the "Empty vessel" theory of learning. This theory is not up-to-dated when it comes to develop their social, creative, physical and bookish skills.

Teachers can face the following dilemma in class: the pupils sit in such a way that they can see only the teacher, each other's napes and a whiteboard. It means that any interaction in pairs will distract their attention and will create difficulties for the teacher to handle the lesson. Another problem arises when some students at the back rows can feel like "outsiders" of the topic and start doing their own stuff (playing computer games instead of working on google docs). It happens because such a classroom layout does not allow eye-contact between the teacher and the pupils at the back of the classroom, and it results in decreased control and discipline [3].

The impact of the classroom design on pupils' learning has been examined by Barrett and Zhang (2009). They also worked out the concepts of the classroom which fit for the individual as well as for the pair and group work and other necessary activities in such a way that helps encourage children to be active learners [1].

Simultaneously, in Great Britain Gill (2009) introduced a model of a new classroom with big windows and an open ceiling for more daylight, with flexible furniture to facilitate all types of group work, and create an inviting and relaxing atmosphere.

Nowadays, we are lucky to have a variety of classroom models to choose to be implemented: technology-rich laboratory themed learning centers, L-shaped learning studio (Nair, 2000), 360° Flexible classroom, three great thinkers learning spaces (Fielding, 2006).

The word "flexible" can be applied not only to the environment or the way a classroom is organized, but also to the language learning curriculum. The Danish one is as open as possible. It includes general requirements to pupils' knowledge. The course book "A piece of cake", which is recommended by this curriculum, is not obligatory to use, so the teachers are free to write their own program for language learning.

Practical approach to learning process and subjects allows substituting language learning for language acquisition to make the process go in a natural way. Children make their first steps by learning phrases, clipping dialogues out of them and participating in classroom discussions and group work, using the language as a tool for achieving their social goals and solving different tasks.

In English classes grammar can be pre-taught or explained but it is mainly taken from a useful communicative situation. For example, teacher chooses an input text with repeated grammatical construction and draw pupils' attention to it.

Such teaching approach to learning the language is caused by the status of English as the second language in Denmark. Thus, the Danes have English speaking environment and National Curriculum takes advantage of it. Creating such environment in Ukraine can be beneficial, as it provides additional reasons and motivation for studying. This goal can be achieved by inviting native speakers to do

classes (physically and virtually), English-speaking project participants, using authentic materials and input texts (songs, blogs, videos, films, books etc.), involving English in public spheres of life (concerts, films, books, speaking clubs). These factors make the foreign language and its usage clear, and thus, make it necessary.

On 3 February 2020 the survey was held at among the pupils of Dykanka Hohol Gymnasium. 79 pupils in their 10th year participated in it. The survey shows that only 54% of them have clear motivation for learning and 46% have no motivation for learning English at all. The pupils were asked to evaluate their motivation to learn English, and only 36% learners consider their motivation as a high one, 40% pupils have fair level motivation and 24% – have very low motivation or do not have it at all. The results show that half of a mainstream class has no willing to learn the language because of different reasons. At the same time the educating process is aimed at giving proper knowledge to every young person, not only to 54% students.

The question “Are you interested in any authentic source of information or entertainment (films, music, blogs, books or their translation)?” shows one of the possible solutions to this problem. Only 12% of pupils are not interested in authentic material and 80% of those, who are interested in English content, have a high level of commitment. It would be easier for a teacher to persuade 12% of students than 46%, so the problem can be solved by varying lesson topics and language content.

The question “Do teachers use any entertaining or informative sources (films, videos, music, books, blogs etc.) during the lesson?” shows that only 27% pupils do not deal with authentic material and according to this question none of them are interested in the topic discussed in class. The results show that 47% pupils deal with authentic material on weekly or monthly basis, 26% – on yearly basis. All these children agree that they have either constant or passing interest.

This result can be interpreted as follows: the linguistic aspect of learning is as important as the authentic material.

Another factor for language acquisition is deliberate practice. In other words it is very important to practice right skills and prevent burning out, as quantity of repetition does not guarantee quality and proficiency. In this scenario teacher acts as one who is responsible for the right material selection. As learners master language skills through practice and repetition all the activities chosen for the teacher’s plan should be focused on developing pupils’ skills in speaking, reading and listening and writing [2; 4].

Jon Hummer, an English teacher at Horsholm Skole, has based his program on authentic literature. He has included *The Ugly Duckling* by H. C. Andersen, *The wave* by T. Strasser, *Fox and the grapes* by Aesop, *God’s Dead* by R. Currie etc. Children aged 12-14 learn about placebo effect, butterfly effect, the Matthew effect, in such a way the teacher combines language with nowadays concepts and great sources of information.

Using authentic material for many-sided educating (to bring up moral principles, form personality, involve in real life, teach English by training all communicative competences) is important and essential because it helps to immerse in language-speaking environment.

References

1. Barrett P. S., Zhang Y. (2009). *Optimal learning spaces: design implications for primary schools*. Manchester, University of Salford. This version is available at: <http://usir.salford.ac.uk/id/eprint/18471/>
2. Ericsson K. A., Krampe R. T. (1996). *Maintaining excellence: Deliberate practice and elite performance in young and older pianists*. *Journal of Experimental Psychology: General*, 125(4), 331–359. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0096-3445.125.4.331>
3. Gibbons P. (2015) *Scaffolding language, scaffolding learning* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
4. Hadfield J., Hadfield C. (2008) *Introduction to teaching English*. Oxford, IN: OUP.

The article describes the Nordic Model of education, and compares it with the Ukrainian methods of language teaching and learning. It represents results of the survey among the Ukrainian pupils about their motivation for learning English.

Key words: *authentic material, learning strategies, motivation, National Curriculum, Nordic Model of Education.*

Kateryna Nikolenko

*Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University
Supervisor – Professor Olga Nikolenko*

G.B. Shaw vs E.T.A. Hoffmann

Exploring G.B. Shaw’s literary legacy is highly important in the context of studying modern drama. As a playwright, art critic, public speaker and social activist, he was highly cognizant of the turbulent changes taking place in the 19th century, and thus developed a new genre to fit the demands of modern times – “drama of ideas”, in which the main conflict took place not between the characters of the play, but between the ideas expressed by said characters.

A vivid example of “drama of ideas”, which examines the relationship between social conventions and reality, is G.B. Shaw’s play “Candida” (1894). This play is a text that can be studied from a variety of different perspectives, but the aim of the present paper is to conduct a comparative analysis of image systems in G.B. Shaw’s (“Candida”) and E.T.A. Hoffmann’s (“Klein Zaches, genannt Zinnober”) works.

“Candida”, according to G.B. Shaw, was actually written “by accident” (the idea occurred to him on a bus), and became an instant success when it came to London in 1899. The play even spawned a phenomenon known as “Candidomania” – that is, rampant popularity of the author’s work among Londoners and, in some cases, desire to imitate the characters to the letter.

In “Candida”, G.B. Shaw aims to challenge societal assumptions about women. The structure of the play, which is based around a love triangle, provides ample space for intrigue and secures instant engagement of the viewership. The clergyman James Morell is married to Candida, “a woman of 33, well built, well nourished, likely, one guesses, to become matronly later on, but now quite at her best, with the double

charm of youth and motherhood” [7, p. 94]. Their home seems to be the perfect embodiment of a happy family life – that is, until a young poet named Eugene Marchbanks enters the scene and falls in love with Candida. Marchbanks displays a great deal of shyness and awkwardness, but he is endowed with a deep poetic feeling, heightened sensitivity and uncanny wisdom. He also displays a case of bravery, by choosing to confront Morell about his feelings for Candida; from there, the conflict unfolds, with the main discussion taking place in Act III as culmination and conclusion.

The name “Candide”, or “Candida” comes from the Latin word “candidus”, meaning “white”. This was the name of several early Christian saints, including a woman allegedly healed by Saint Peter, and a name widely used in classical works of culture. Notably, it was employed as the name of the main character in Voltaire’s 1759 satire “Candide, ou l’Optimisme”, which describes a young man living a sheltered life in an Edenic paradise and slowly discovering the harsh truths of the real world in the process of his education. Candida was also the name of E.T.A. Hoffmann’s heroine in his 1819 grotesque novel “Klein Zaches, genannt Zinnober”.

Despite English translations of Hoffmann being scarce at the time, nearly all of his works were available in French. G.B. Shaw’s view of his own command of German was critical. In his “Sixteen Self Sketches”, published in 1949, he claimed that he could “read French as familiarly as English... I know enough German to guess my way through most of the letters I receive in that language” [3, p. 229]. He explained that when making himself familiar with “Das Kapital” by Karl Marx in 1883, he chose to read it in a French translation, since no English version was available, and the German was impenetrable. However, he was familiar with E.T.A. Hoffmann’s works well enough to have them entirely assimilated and available as a point of critical reference.

It is worth noting that E.T.A. Hoffmann’s works first became known to the English-speaking readership in 1824, when the Scotsman R.P. Gillies proposed his translation of “The Devil’s Elixir” (“Die Elixiere des Teufels”, 1815-1816). It portrayed E.T.A. Hoffmann as a writer in the tradition of the English Gothic novel, which brought about an instant wave of popularity for the German Romantic. Thomas Carlyle, Gillies’ contemporary, attempted to translate “The Golden Pot” in 1827. Together with Sir Walter Scott’s portrayal of E.T.A. Hoffmann as the ‘drunken libertine’ and writer of “Gothic Horrors” in his article in the “Foreign Quarterly” (1827), this resulted in the British developing a liking for E.T.A. Hoffmann’s Gothic stories [1].

The German Romantic’s works were so influential that they have spawned a bewildering variety of cultural adaptations: P. Tchaikowsky’s “Nutcracker Suite” (adapted from “Nussknacker und Mausekönig”), or R. Wagner’s “Die Meistersinger von Nürnberg” (based on “Meister Martin der Kufner und seine Gesellen”) being some notable examples. In “Candida”, E.T.A. Hoffmann’s influence can be observed from the viewpoint of imagery and individual ideas discussed in the play, but the most notable difference lies in the fact that G.B. Shaw’s play is based on everyday life. While choosing a fairly common situation for artistic rendering, he exposes it

from unexpected angles, thus transforming the German Romantic's ideas in order to fit the modern generation's demands.

Below, we are going to discuss in greater detail the similarities between "Candida" and "Little Zaches, Great Zinnober".

E.T.A. Hoffmann explores in his novel the conflict between enthusiasts and Philistines, while G.B. Shaw addresses the conflict between poetic worldview and "stale rhetoric" (as personified by Eugene Marchbanks and James Morell).

E.T.A. Hoffmann's main character, Balthasar, is portrayed as a serious young man and a gifted poet, "from whose darkly shining eyes a marvellous, lively inner spirit speaks with eloquent words" [5, p. 21]. G.B. Shaw, in turn, describes Eugene Marchbanks as "...a strange, shy youth of eighteen, slight, effeminate, with a delicate childish voice, and a hunted, tormented expression and shrinking manner that show the painful sensitiveness that very swift and acute apprehensiveness produces in youth..." [7, p. 96].

In Balthasar's eyes, Candida presents herself as "the Holy Image", "the Holy One". For Eugene, Candida is strongly associated with the Virgin Mary: it was him who placed Titian's "Virgin of the Assumption" over the hearth, because he fancied "some spiritual resemblance" between them. This resemblance is henceforth emphasized through use of biblical imagery and motives.

In both works, the heroine is portrayed as a living, breathing woman with a number of earthly concerns on her agenda: "She laughed really heartily at anything comical; she never sighed, unless rainy weather spoiled her anticipated walk or, despite all cautionary measures, a mark appeared on her new shawl" [5, p. 35]. Even as Marchbanks reads poetry to her, Candida is sat in the easy chair with the poker, which "must have fascinated" her. However, both authors also imply a certain depth of character in their descriptions of Candida:

"Candida's serene brow, courageous eyes, and well set mouth and chin signify largeness of mind and dignity of character to ennoble her cunning in the affections" [7, p. 94-95].

"And yet, if there were real cause, a deep, inner feeling would glance through, that could never degenerate into shallow sentimentalism" [5, p. 35].

Furthermore, associations may be drawn between descriptions of little Zaches, Professor Mosch Terpin, and Reverend James Morell. It is worth noting that the image of Mosch Terpin is characterized by E.T.A. Hoffmann with a great deal of irony, implicating his shallowness and near-sightedness: "His reputation was first founded on his having made the happy discovery, after many physics experiments, that darkness principally stems from a lack of light" [5, p. 20]. The same principle is used by G.B. Shaw when describing James Morell: "Withal, a great baby, pardonably vain of his powers and unconsciously pleased with himself" [7, p. 82].

The portrayal of Zaches, as the main grotesque image in E.T.A. Hoffmann's novel, is twofold: to enthusiasts he looks like a "deformed wretch", but to the rest of the world he appears to be "a true blessing from Heaven". Likewise, Reverend James Morell is shown to enjoy immense popularity among the general public, particularly his female audience. He nevertheless appears to be shallow and vain on the inside, terrified of losing his status and the benefits that come with it.

To illustrate enthusiasts' philosophy and show how it is perceived by the rest of the world, essentially rendering Balthasar and people like him "mad" by the general public, E.T.A. Hoffmann introduces the motive of madness, sickness, and folly: "You're simply one of those strange people who take everyone, whom they see walking alone, for a melancholic fool, and who want to handle and cure him their way..." [5, p. 22]. In "Candida", madness is described as a contagious phenomenon, spreading wildly and inexplicably through Morell's house: both Morell and Marchbanks are said to be "mad as a March hare", and, subsequently, Candida becomes "mad too".

The use in "Little Zaches, Great Zinnober" of broad cultural intertext, especially pertaining to classical works of art and literature (J.W. Goethe, F. Schiller, F. de La Motte-Fouqué), serves to illustrate and support the author's ideas. In "Candida", not only is Titian's "Virgin of the Assumption" placed above the hearth, but Candida is teaching a young stitcher girl to read out of "The Heavenly Twins" by an early feminist author S. Grand, taking the play to a modern realm. Marchbanks, in turn, references the Bible and pieces of medieval culture like "Tristan and Isolde", thus establishing a connection with classical works of art and literature. This enables the reader to discover new interpretations of the text, which may not always be obvious.

However, there are also notable differences between the two literary works which indicate G.B. Shaw's critical reception and transformation of E.T.A. Hoffmann's text. The latter uses grotesque, fantastic, supernatural imagery, and combines said imagery with realistic events to achieve the desired effect, while the former conscientiously chooses to describe conventional everyday situations.

In E.T.A. Hoffmann's novel, the image of Candida fulfills a supportive function as related to the image of Balthasar. She is viewed as a "glorious dream", a "prize" which should be obtained by the winner. The British playwright, in turn, places his heroine at the centre of the play, thus making her the primary subject and a full-fledged character who determines the outcome of the conflict.

Balthasar is portrayed as an ideal hero, everything about him appears impeccable (speech, physical appearance, choice of clothing). In contrast, Marchbanks is described in a comical fashion: he is an ideal hero who is not very well suited to modern life.

The image of Zaches is objectified and dehumanized: he appears as a "wicked beast" who "growls and miaows, like a cat", rather than a human being. Morell, although bearing a certain resemblance to Zaches (in pretending to be better than he actually is), still remains a human being with his own thoughts and emotions.

In the German Romantic's novel, the conflict between enthusiasts and Philistines is resolved to the victory of the former: Balthasar defeats Zaches and gets a chance to marry Candida. The novel is concluded with a happy ending.

The British playwright, however, chooses an entirely different route: Candida stays with her husband, and Marchbanks is forced to leave the house. This traumatic experience is said to be good for the poet, because it will provide inspiration and teach him to overcome hardship. The ending is left open.

Candida's intelligence, experience and shrewdness allow her to see other characters' weaknesses and strengths astonishingly well. She knows that her husband's alleged strength is nothing but an illusion constructed by himself and heavily supported by other people. She also knows that the poet can overcome any hell, even if he finds it almost unbearable, because he is used to suffering; even the most traumatic of experiences can be overcome by a creative spirit, reigniting his passion for writing and leading him to transform his pain into works of artistic value.

Similarly to E.T.A. Hoffmann, who compares his Candida to a saint, G.B. Shaw designs his character as the ultimate mother-woman, "the Virgin Mother and nobody else": a "calm dispassionate queen who hands out her favours to those who need her most". And, like the proverbial Virgin Mary, Candida does what a true goddess would do: she stretches her hand to help the weaker one. With her benign grace, she chooses to help somebody who wouldn't be able to maintain the same appearances without her. To Marchbanks, her leaving him would be just another obstacle to mold his character; to James, the fall of his illusions would be life-shattering.

While the play is resolved in a fairly conventional way, G.B. Shaw spends most of it making fun of conventional morals. He promotes the idea of a woman's freedom: "She belongs to herself" [7, p. 147], which was quite extraordinary for the Victorian era. Instead of relying heavily on grotesque, fantasy, and macabre imagery as primary means of expression, the Irish playwright takes the conflict to an intellectual realm, where ideas are closely examined from a rational stance and decisions are made accordingly.

Based on our observations, following conclusions can be made.

G.B. Shaw's play mirrors the shift in values and gender roles in the late 19th and early 20th century. While the Irish playwright's work is often based on the ideas of his predecessors (i.e. H. Ibsen, E.T.A. Hoffmann), G.B. Shaw transforms and reinterprets their legacy in a novel, creative way, thus producing a play which is entertaining, thought-provoking, and relevant for the modern times.

The main conflict is based around the framework of a love triangle. However, instead of exploring the relationships between the characters themselves, G.B. Shaw places a higher emphasis on the ideas expressed by said characters (e.g. the conflict between Morell's pompous rhetoric and Marchbanks's poetic worldview), thus successfully making "Candida" a vibrant example of "drama of ideas". As to how the conflict is resolved, on the surface level (text), the status quo pertains and societal norms are reinforced; however, on a deeper level (subtext), deciphering intertextual allusions and reminiscences changes perception of the conflict by the reader and allows to connect it to a broader cultural realm.

The use of intertextuality contributes to the magnitude of interpretation layers on which the play could be explored: on the surface, it's a simple, traditional conflict resolved in a traditional way (which in itself is counterintuitive, because the viewer is conditioned to think that the characters in the play should be dissatisfied with their circumstances); however, upon deeper reflection, regular situations in "Candida" are intertwined with cultural motives, symbols and images, which makes the play down-to-earth and relevant for the author's contemporaries.

Reference

1. Classe O. Encyclopedia of literary translation into English / O. Classe. – London: Fitzroy Dearborn, 2000. – p. 645.
2. Crawford F.D. Bernard Shaw's Theory of Literary Art / F.D. Crawford // The Journal of General Education. – Vol. 34. – No. 1. – 1982. – pp. 20-34.
3. Everist M. Mozart's Ghosts: Haunting the Halls of Musical Culture / M. Everist. – New York: Oxford University Press, 2012. – 310 p.
4. Gibbs A.M. Candida / A.M. Gibbs // Shaw. Interviews and Recollections Series. – London: Palgrave Macmillan, 1990. – pp.130-131.
5. Hoffmann E.T.A. Little Zaches, Great Zinnober: A Fairy Tale / E.T.A. Hoffmann [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.michaelhaldane.com/kleinzaches.pdf>
6. Innes C.D. Modern British drama: the twentieth century / C.D. Innes. – Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
7. Shaw G.B. Candida / G.B. Shaw. – London: Constable and Company Ltd, 1922. – 151 p.

In this article, we aim to conduct a comparative analysis of image systems in G.B. Shaw's ("Candida") and E.T.A. Hoffmann's ("Klein Zaches, genannt Zinnober") works. The similarities we have found between the two texts indicate G.B. Shaw's critical reception and transformation of the German Romantic's legacy.

Key words: G.B. Shaw, E.T.A. Hoffmann, "drama of ideas", intertextuality, image, motive.

Яна Палій

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка
Науковий керівник – ст. викл. Сосої Г. С.*

Формування в учнів комунікативної компетенції на уроках англійської мови шляхом впровадження інноваційних технологій навчання

У глобалізованому світі постійно зростає важливість розуміння іноземних мов і здатність спілкування ними, оскільки мови збагачують суспільство й особистість, сприяють взаєморозумінню, економічному й культурному розвитку. На даний момент у закладах освіти викладачі виявляють готовність до сприйняття таких ініціатив, як інтеграція в багатокультурне європейське та світове співтовариство.

Актуальність науково-методичної проблеми. Актуальність зазначеної теми зумовлена зростанням вимог щодо рівня володіння іноземною мовою у зв'язку із перебудовою зовнішньо-економічної діяльності та застосуванням нових форм співробітництва, масштабними завданнями, поставленими на міжнародному і державному рівнях, необхідністю прийняття інших культур, усвідомлення культурних розбіжностей. Традиційне навчання з його орієнтацією на звичайного учня не може забезпечити підвищення результативності навчання та комунікативну спрямованість.

Гра в навчальній роботі. Гра – найбільш доступний для учнів вид діяльності, спосіб переробки отриманих із зовнішнього світу вражень. У грі

яскраво проявляються особливості мислення та уяви, емоційність, активність, розвиваюча потреба в спілкуванні. Цікава гра підвищує рівень активності учня, і він може вирішити більш складну задачу, ніж на звичайному занятті. Але це не свідчить про те що всі заняття повинні проходити в формі гри. Гра – це тільки один із методів, який дає гарні результати тільки у поєднанні з іншими: аудіюванням, бесідами, читанням та іншим.

Ефективність мовленнєвої діяльності студентів іноземною мовою визначається наявністю в них інтересу до вивчення іноземної мови. Підвищити цей інтерес можна за допомогою використання в навчальній роботі мовленнєвої інтелектуальної гри – змагання, що значно збільшує практичний, освітній та розвиваючий потенціал.

Саме в такій грі створюються умови для інтелектуального та емоційного самоствердження студентів, а також забезпечується можливість використання мови як засобу спілкування та творчого використання своєчасного матеріалу. До структури гри входять завдання, що вимагають колективних обговорень, базуються на вмінні уважно слухати й осмислювати інформацію, аргументовано й розгорнуто висловлювати свою думку, а також індивідуальні конкурси.

Після проведення гри зазвичай проводиться її аналіз: що нового й цікавого дізнались учні, які питання були найбільш складними, які мовні проблеми виникали, над чим ще потрібно попрацювати на уроках, щоб краще спілкуватись англійською мовою. Отже, мовленнєві інтелектуальні ігри сприяють підвищенню рівня засвоєння аудиторією мови. Також не менш важливим є процес засвоєння лексики

Усім відомо, що вибір слів зумовлюється тематичним принципом. Після введення та закріплення нових лексичних одиниць і необхідно активізувати їх у мовленнєвій діяльності.

Активізацію лексики можливо провести за допомогою таких вправ:

- ✓ answer the following questions;
- ✓ translate the sentences;
- ✓ make up sentences using the new words.

Впровадження інтерактивних технологій на уроках англійської мови.

Інтерактивні технології потребують певної зміни життя аудиторії, а також значної кількості часу для підготовки як студентам, так і викладачеві. Найкраще розпочати із поступового застосування цих технологій, якщо аудиторія з ними недостатньо ознайомлені. Як викладачеві, так і студентам необхідно звикнути до них. Краще старанно підготувати декілька занять у навчальному році, ніж часто проводити наспіх підготовлені “ігри”.

Також можна провести з учнями особливе “організаційне заняття”, створити разом з ними “правила роботи в класі”, щоб налаштувати учнів на старанну підготовку до навчальних семінарів. Рекомендується використовувати спочатку прості інтерактивні технології – робота в парах, малих групах, мозковий штурм тощо.

Використання інтерактивних технологій – не самоціль. Це лише засіб для досягнення такої атмосфери в класі, яка найкраще сприяє співробітництву,

порозумінню й доброзичливості, дає можливість дійсно реалізувати особистісно орієнтовне навчання.

Для ефективного застосування інтерактивних технологій, зокрема, щоб охопити весь необхідний обсяг матеріалу і глибоко його вивчити, педагог повинен старанно планувати свою роботу, щоб:

- ✓ дати завдання учням для попереднього підготування: прочитати, продумати, виконати самостійні підготовчі завдання;

- ✓ відібрати для уроку або заняття такі інтерактивні вправи, які дали б учням “ключ” до освоєння теми;

- ✓ під час самих інтерактивних вправ дати учням час подумати над завданням, щоб вони сприйняли його серйозно, а не механічно, або “граючись”, виконали його;

- ✓ на одному занятті можна використовувати одну (максимум – дві) інтерактивних вправи, а не їх калейдоскоп;

- ✓ дуже важливо провести спокійне глибоке обговорення за підсумками інтерактивної вправи, зокрема, акцентуючи увагу й на іншому матеріалі теми, прямо не порушеному в інтерактивній вправі;

- ✓ проводити швидкі опитування, самостійні домашні роботи з різноманітних матеріалів теми, які не були пов’язані з інтерактивними завданнями.

Для зміцнення контролю над ходом процесу навчання за умов використання інтерактивних технологій викладач повинен попередньо добре підготуватися.

Проектна робота. Проектна робота дозволяє ефективно реалізувати комунікативний підхід у навчальному процесі з іноземної мови, а саме: вивчення мови через особисту діяльність учня, оволодіння мовою у процесі спілкування. Для виконання проектного завдання потрібні загальні знання про країну досліджуваної мови, включаючи знання про географію, історію, культуру, соціальні й політичні особливості країни, її традиції та звичаї. Крім цього учень повинен володіти певними мовленнєвими компетенціями, а бажання висловитися змушує його ці компетенції вдосконалювати. Нестандартне бачення проблеми допомагає нам сформувати творчу особистість.

Метод проектів завжди зорієнтований на самостійну діяльність учнів, яка реалізується як в індивідуальній, так і в парній, груповій діяльності, що завжди передбачає розв’язання проблеми: з одного боку – використання сукупності різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – необхідність інтегрування знань, умінь використовувати знання з різних галузей науки, техніки тощо. Результати виконання проектів мають бути, що називається, “відчутними”, тобто, якщо це теоретична проблема, то конкретне її розв’язання (якщо практична – конкретний результат) готове до використання (на уроці, в школі, у реальному житті).

Щоб сформувати в учнів комунікативні навички в умовах модернізації освітньої галузі в Україні, викладачі повинні впроваджувати інноваційні технології навчання.

А для цього потрібно дотримуватися таких вимог при проведенні сучасного уроку іноземної мови:

- Атмосфера, в якій проходять уроки, має бути максимально привабливою. Слід розставити півколом стільці або парти для дітей, а навпроти – місце для вчителя.

- Усе в кабінеті має бути підібрано з естетичним смаком і любов'ю. Потрібно поміркувати як розмістити технічні засоби навчання: телевізор, магнітофон, комп'ютер.

- Обов'язково потрібно забезпечити наочність.

- Також можна поміркувати як занурити в англomовну атмосферу за допомогою музики, враховуючи смаки та вподобання аудиторії. Слід врахувати, що музика є одним із засобів підвищення ефективності навчального процесу, підвищення мотивації під час вивчення іноземної мови.

- Бажано забезпечити позитивну атмосферу, частіше посміхатися. Атмосфера на уроці має бути максимально дружньою.

- Учень має бути певною мірою розкутий. Йому не слід вставати при промовлянні кожної репліки, він має почуватися вашим товаришем, а не супротивником у майбутньому екзаменаційному двобої.

- Наскільки це можливо, потрібно уникати поганих оцінок та конфліктних ситуацій.

- Вчитель має бути вимогливим і доброзичливим, енергійним і турботливим, володіти аудиторією, а в разі потреби відійти в бік і спостерігати, як діти спілкуються, коли в групі починається практика у спілкуванні.

- Діти повинні чути англійську мову, яка звучить у нормальному темпі, і самі говорити якомога більше.

- Розмовляти мовою, а не про мову! Нехай влітаються в малюнок уроку висловлювання, побажання, пропозиції, твердження, описи слайдів, сценок з костюмами і масками, жарти та сміх дітей, мовленнєві ігри, розгадування кросвордів, написання детективних історій, прогнозів погоди, планування міст майбутнього, розповіді про уявні та реальні події. Але нехай не буде місця для двійок та діяльнісна атмосфера уроку повністю захопить учнів та учителя.

Література

1. Інноваційні технології навчання від А до Я / уклад. В. Волкова. – К. : Шкільний світ, 2011. – 96 с.

2. Інтерактивне навчання: теорія, практика, досвід : Метод. посібник. – К., 2002. – 321 с.

3. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. / С. Ю. Ніколаєва – К. : Ленвіт, 2002.

4. Пометун О.І. Інтерактивні технології навчання : Наук.-метод. посібник / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.

5. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови / В. Редько // Рідна школа. – 2011. – № 8–9. – С. 28–36.

6. Шарко В. Д. Сучасний урок / Технологічний аспект: Посібник для вчителів та студентів/ В. Д. Шарко – К., 2007. С. 176–180.

7. Шевченко Е. Б. Використання інтерактивних технологій для розвитку пізнавального інтересу на уроках англійської мови / Е. Б. Шевченко. // Англійська мова та література. – 2005. – №24. – С. 4–6.

This article deals with very common problem as developing communicative skills and how to make educational process as productive as it can be possible in present ime, using different modern methods.

Key words: *project work, game, communication, vocabulary, a skill, work in pairs, group work.*

Анастасія Панова

*Національний університет “Полтавська політехніка” імені Юрія Кондратюка
Науковий керівник – д. філол. н., проф. Кушнірова Т. В.*

Перекладацькі трансформації в оповіданні Едгара По “Чорний кіт”

Переклад художнього твору – це відтворення оригіналу засобами іншої мови із збереженням єдності змісту і форми. Англійський дослідник А. Тайлер висунув основні вимоги, яких мають дотримуватись перекладачі під час перекладу: переклад має повністю передавати зміст оригіналу; стиль і манера перекладу мають відповідати першоджерелу; переклад повинен досить легко читатися – як оригінал [3, с. 177]. Саме тому при перекладі використовуються перекладацькі трансформації. Мета нашої статті – визначити перекладацькі трансформації у новелі “Чорний кіт” А. Е. По (перекладач – Л. Н. Маєвська).

Теоретичною базою роботи стають праці В.Н.Комісарова, зокрема лексичні трансформації (перестановка, заміна, опущення, додавання та конкретизація) [3, с. 178], виділені нами в українському перекладі новели Е. По.

“I continued my caresses, and, when I prepared to go home, the animal evinced a disposition to accompany me” [1, с. 93]. *“Я весь час пестив kota, а коли зібрався додому, він явно забажав піти зі мною”* [2]. У цьому випадку перекладач використав такі трансформації як заміна, додавання, опущення та конкретизація. Англійське слово *“continued”* при перекладі замінюється на словосполучення *“весь час”* (заміна), займенник *“my”* було опущено (опущення). Слово *“caresses”* трансформується при перекладі у словосполучення *“пестив kota”* (додавання). Англійський іменник *“animal”* конкретизується при перекладі (тобто має вужче значення) на *“він”* (конкретизація). Словосполучення *“evinced a disposition”* буквально перекладається як *“проявити схильність”*, але у перекладі автор використовує слово *“забажав”* (опущення).

“I permitted it to do so; occasionally stooping and patting it as I proceeded” [1, с. 93]. *“Я йому не перешкоджав; дорогою я раз у раз нахилився і погладжував його”* [2]. У даному фрагменті спостерігаємо такі трансформації як опущення, додавання та заміна. Словосполучення *“I permitted”* має такий буквальный переклад *“Я дозволяв”*, при перекладі ми бачимо заміну слова *“дозволяв”* на *“не перешкоджав”* (заміна). Перекладач опустив словосполучення *“to do”* а також *“I proceeded”* (опущення). Слово

“occasionally”, що має переклад “зрідка”, у тексті було використано як словосполучення “раз у раз” (заміна). При перекладі було додано прислівник “дорогою” (додавання). Ще однією трансформацією у цьому реченні є заміна слова “stooping” на “нахилявся” (заміна).

“When it reached the house it domesticated itself at once, and became immediately a great favorite with my wife” [1, с. 93]. “Вдома він швидко оббувся й одразу став улюбленцем моєї дружини” [2]. Це речення містить кілька лексичних трансформацій, зокрема опущення та конкретизацію. Англійське словосполучення “When it reached the house” трансформується в українське слово “вдома” (конкретизація). Словосполучення “a great favorite” перекладається як “великий улюбленець”, але при перекладі слово “great” опускається (опущення).

“For my own part, I soon found a dislike to it arising within me” [1, с. 93]. “Та сам я невдовзі почав відчувати до нього дедалі зростаючу неприязнь” [2]. У цьому реченні було використано декілька трансформацій, це – перестановка, опущення та заміна. Досліджуючи це речення, можна помітити, що англійське слово “dislike” стоїть у середині речення, тоді як український відповідник “неприязнь” стоїть у кінці (перестановка). Словосполучення “For my own part” має буквальный переклад “з мого боку”, але в українському реченні трансформується в “Та я сам” (заміна). Також при перекладі було опущено словосполучення “within me”, що перекладається як “всередині мене” (опущення).

Так, за допомогою порівняльного методу ми зіставили оригінал та переклад (Л. Н. Маєвська) новели “Чорний кіт” Е. По і констатували часте відхилення значення слів від прямих словникових відповідностей, оскільки завданням перекладача є здійснення адекватного перекладу, зрозумілого носієві іншої мови.

Література

1. По Е. Оповідання Selected Stories / Е. Пое; Авт. вступ. ст. та комент. Є. В. Бондаренко. Харків: Ранок – НТ, 2003. – 288 с. Текст: англ.
2. Чорний кіт Едгар Аллан По [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=64>.
3. Яблочнікова, В.О. Перекладацькі адекватність та еквівалентність / В.О. Яблочнікова // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. – 2019.– №38. – С. 177–179.

The article examines the lexical transformations into Ukrainian translation (L. Maievs'ka) of the novel E.A.Poe “The black cat”. The types of lexical transformations are thoroughly examed in text.

Key words: *lexical translation transformations, types of lexical transformations, examples of transformations.*

How to Teach English in CLIL Classrooms

Innovations in teaching are considered to be the great challenges for contemporary educators. There are several approaches for learning and teaching the foreign language such as ESP, CLIL and EMI. Every approach offers some opportunities and brings some challenges in the classroom management. English for Specific Purposes (ESP) refers to learning the foreign language itself. Content and language integrated learning (CLIL) is for learning the content and the language in equal percentage. English as Medium Instruction (EMI) is for learning the content of subject where the foreign language is only a tool in which the subject is taught. The objective of the article is to give an overview of the opportunities and challenges for learning the foreign language in CLIL classrooms.

Content and language integrated learning (CLIL) is an approach for learning content through an additional language (foreign or second), thus teaching both the subject and the language, like History or Biology, in a foreign language. David Marsh mentions: “Language teachers and subject teachers need work together and formulate the new didactics needed for a real integration of form and function in language teaching”(Marsh, 2002).

This method has its disadvantages because neither the teacher nor the students communicate in their native language. If, for example, Ukrainian students are taught History and where the English language is used for the English names of persons, eras, important events and geographical sites. It is difficult to judge if they know the Ukrainian equivalents of these names. For instance, in Sweden some schools have tried CLIL, especially what is called The International English school, and the results are divided. Of course the language skills will raise some but the skills in each subject will probably not raise. Many teachers who have tried CLIL believe that language is a problem and that it is difficult to know if students don't know the subject or don't have a language to express their knowledge of. Neither the assessment forms nor the course content in English are significantly affected by CLIL. But, of course, if a teacher has excellent skills in both the foreign language and the subject in question, he will probably have good opportunities to combine knowledge development in both subjects.

CLIL can become a good option for all educational institutions to equip the students with the terminology within the field of education. EMI can be the next step for teaching university courses. CLIL is a shift from teacher's talk to students' intervention. In the CLIL classroom the function of the teacher's talk is to give way to the students' talk. John Clegg speaks on the CLIL classrooms: “Talking about something which one is learning is important, because it is when we express a new concept linguistically that we gradually develop it” (Clegg, 2012). The broad aim of CLIL is to facilitate the learning of the subject content in circumstances where the

learners are non-native speakers. Modern students don't want to watch passively, they need interaction.

In order to succeed in CLIL classrooms students require a core competency in the subject matter as well as foreign language competence and interactional competence.

Reference

1. Clegg J. Putting CLIL into Practice: Oxford handbooks for language teachers. – Oxford : Oxford University Press, 2016. – 320 p.
2. Coyle D., Hood Ph., Marsh D. CLIL : Content and Language Integrated Learning. – Cambridge: Cambridge University Press, 2011. – 324 p.

The research deals with the analysis of the advantages and disadvantages of teaching English in CLIL classrooms. The main attention is paid to teaching experience in CLIL classrooms at European international schools. The disadvantage of CLIL methodology is doubtful when it goes to measure the students' knowledge of a discipline. The advantage of CLIL classrooms for improving English is obvious, as it enlarges students' world view and deepens in the knowledge of specific vocabulary.

Key words: CLIL, CLIL classrooms, English, methodology, specific vocabulary.

Юлія Перцева

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка
Науковий керівник – к. філол. н., доц. Конєва Т.М.*

Народні традиції та звичаї в творі “Ніч перед Різдвом” М.В. Гоголя: перекладацький аспект

Як фахова дисципліна в лінгвістиці переклад міцно закріпився внаслідок потреби у підготовці перекладачів. Важливим моментом є те, що працю перекладачів не можна вважати просто механічним підбором еквівалентів того чи іншого терміну.

Метою запропонованої статті є дослідження та аналіз відтворення особливостей перекладу мовленнєвих одиниць, а також зображення традицій та звичаїв українського народу в повісті Миколи Васильовича Гоголя “Ніч перед Різдвом” та обґрунтування доцільності та коректності їх передачі у творі мовою перекладу (англійською). Для досягнення вищезгаданої мети було виділено низку завдань, серед яких: дати визначення поняттям “традиції” та “звичаї”; опрацювати оригінал і переклад твору на предмет смислових розбіжностей одиниць та здійснити їх аналіз; на основі результатів попередніх завдань зробити висновки.

Об'єктом для проведення цього дослідження нами було обрано один із відомих перекладів твору, що належить перу Річарда Півера та Лариси Волхонської “The Collected tales of Nikolai Gogol” і сам оригінал повісті [3; 2].

Актуальність роботи полягає в недостатньо дослідженому, на нашу думку, одному з аспектів вивчення та аналізу творів М. В. Гоголя, а саме перекладацькому. Популярність творів Гоголя як об'єктів для дослідження

серед літературознавців, спричинила появу окремої дисципліни – тоголезнавства.

Саме за словами В. Гіпшіуса, “тоголеведение – дисципліна не новая, и сделано в ней немало, но до сих пор нет исчерпывающего исследования, которое бы со всей полнотой и со всей научной точностью рассмотрело вопрос о степени фактической достоверности и историко-литературного значения всех источников, относящихся к изучению Гоголя”, тобто ми можемо прийти до висновку, що жоден із аспектів вивчення творчості автора не був ще розкритий в повній мірі. Тож ця стаття – наукова розвідка з питання зображення традицій, звичаїв народу України на основі оригінального та перекладеного текстів.

В наш час неможливо уявити будь-який народ з багаторічною історією без притаманних саме йому обрядів, вірувань тощо. Даючи визначення поняттям “традиції” та “звичаї”, звернемося до культурологічного словника термінів, який дає наступне визначення поняттю “традиція”: “соціальна та культурна спадщина, що передається з покоління в покоління”. Звичаї ж охарактеризовані як “стереотипна форма соціокультурної регуляції поведінки людей”. Отже, традиція – це той механізм, що запобігає утворенню розриву між поколіннями та дозволяє нормалізувати відносини у суспільстві, так як виступає в ролі допоміжного інструменту.

Достовірна передача народних традицій та звичаїв українців такими, якими вони є насправді, аби читач зміг відчутти атмосферу сільського Різдва в тогочасній Україні, – саме це і стало головною задачею Гоголя при написанні повісті “Ніч перед Різдром”. Тому, зовсім не дивно, що у одному із листів до своєї матері Марії Іванівни Микола Васильович звертається до неї з проханням описати йому в наступному листі традиції українців: “...Вы имеете тонкий, наблюдательный ум, вы много знаете обычаи и нравы малороссиян наших, и потому, я знаю, вы не откажитесь сообщать мне их в нашей переписке. Это мне очень нужно”. Всю цю отриману інформацію письменник досить вдало відтворює в своєму творі [1, с. 119].

На нашу думку, вибір письменником для опису саме вечора напередодні Різдва (Святвечора або багатої куті) зумовлений, перш за все, великим значенням свята для українців, адже здавна вважалось, що саме в цей час відбувається духовне переродження людини. Ввечері вся сім'я збиралася разом за одним столом, на якому були 12 традиційних страв: кутя, вареники з пісними начинками, калач, узвар, картопля тощо, потім вулицями поселення ходили вертепи та співались колядки. Дослідивши оригінал та переклад повісті на предмет опису традицій та звичаїв українського народу, ми поділили на блоки та проаналізували.

I. Святвечір – родинне свято. Ще до того, як на небі засяє перша зірка, вся сім'я збирається за одним столом. Існує вірування, що заночувавши в цю ніч поза домівкою, людина блукатиме весь рік і не матиме змоги знайти дорогу додому [1; с. 44]. Цікавим є те, що у творі майже не зустрічаємо персонажів, які залишилися вдома в цей вечір: Чуб та кум на початку твору прямують на кутю до дядя, хоча святкувати Святвечір необхідно зі своєю родиною; Вакула

вирушає в гості до коханої Оксани, яка сама тим часом збирається колядувати з друзями; дяк та голова йдуть на побачення до Солохи.

II. Вертеп. Здавна в українців було таке явище, як вертеп – український ляльковий переносний театр. Дія у ньому традиційно відбувається на двох рівнях: вищий (“серйозна частина”) та нижчий (“народний”). Вертеп не дарма з’являється в повісті, адже, як і у вертепі, всі персонажі поділені за ярусами: до другого можемо віднести чорта, бабу (*Солоху*), дяка (*отця Кіндрата*), до першого – коваля (*Вакулу*), дівчину-красуню (*Оксану*) [6, с. 95–96].

Цікаво, що імена Микола Васильович для своїх персонажів теж обирає не випадково, адже деякі з них напряму пов’язані з міфологічним та фольклорним джерелами. Наприклад, *Солоха*, письменник не дарма серед сотень інших українських імен обирає саме це, адже відомо, що в давнину “солохами” називали жінок, які мали здібності до магії, тобто, були відьмами. Недарма й дівчину, черевичкам якої позаздрила Оксана, звати *Одарка* (дівчина, яку одарюють подарунками).

На жаль, при перекладі твору мовами, які не належать до слов’янської гілки, зв’язок між вдачею чи стилем життя персонажа та його іменем втрачається, бо всі імена транслітеруються, що унеможливує передачу сенсу в такий спосіб, наприклад, англ.: *Solokha – witch/hag – відьма, Odarka – to give/to present – дарувати*.

III. Колядування. У творі описано один із найголовніших звичаїв святкування Святвечора – співання колядок. Вважалось, що таким чином людина може очиститися зсередини та звільнитися від всього поганого, що назбиралося в ній. Колядування Гоголем описано досить точно та детально: парубки та дівчата юрбами співають пісні, в яких прославляють господарів двору, в який зайшли, за що отримують різноманітні поживні дарунки.

Наприклад, *“Шумнее и шумнее раздавались по улицам песни и крики. Толпы крики. Толпы толкавшегося народа были увеличены еще пришедшими из соседних деревень. Парубки шалили и бесились вволю. Часто между колядками слышалась какая-нибудь веселая песня, которую тут же успел сложить кто-нибудь из молодых козаков. То вдруг один из толпы вместо колядки отпуская щедровку и ревел во все горло”* [2, с. 116].

Хоч оригінал тексту написаний російською мовою, самі колядки чи то пісні, які співають герої повісті, не перекладені з української.

Наприклад,

*Щедрик, ведрик!
Дайте вареник,
Грудочку кашки,
Кільце ковбаски!*

При перекладі колядки англійською, було збережено її основний сенс та рима:

*Humpling, tumpling!
Give me a dumpling,
A big ring of sausage,
A bowl full of porridge!* [3].

В повісті Гоголь вживає багато українізмів (*дивчата, жинка, парубок, черивики* тощо), що також є одним із засобів, якими користується письменник при відтворенні атмосфери тогочасного українського села на Різдвяні свята. В перекладі ж Півера та Волхонської такої особливості нами виявлено не було. Всі еквіваленти до вищеперерахованих українізмів були замінені на такі ж за змістом слова (*girls, wife, lads, booties* etc).

IV. Нечиста сила. У повісті присутні декілька персонажів, яких ми можемо віднести до цієї категорії. Серед них – *чорт* та *Солоха*. Наприклад, із *чортом* ми знайомимося ще на початку повісті. У слов'янській міфології – це втілення узагальненої лихої сили в образі волохатої людиноподібної істоти з рогами, свинячим писком та козячими ратицями. З'являється він в творі не випадково, адже за народним повір'ям ніч перед Різдом (Свят Вечір) – це саме той час, коли чорт може провести на землі і безкарно творити свої капості. Основним його завданням є якнайбільше дошкулити ковалю Вакулі, адже той, крім ковальства, займається ще й розписом церков та жител, який, як відомо, служить оберегом від нечистої сили. Не випадково і те, що чорт краде саме місяць, а не зорі, як це робила цього вечора відьма Солоха, бо для українців він є символом родинного добробуту та благополуччя; зірки ж символізують людські душі.

До представників нечистої сили можемо зарахувати ще й старого запорожця *Пацюка*. Немає сумнівів в тому, що він володіє деякими магічними здібностями, але причина вважати його представником саме темних сил полягає не в цьому. Святвечір (6 січня) припадає на останній день Великого різдвяного посту, і всі віруючі люди його дотримуються. Коли ж Вакула приходить до Пацюка за порадою, останній вечеряє скоромними варениками, всупереч народному переконанню, що в голодну кутю треба постити та нічого не їсти взагалі, доки не зійде перша зірка на небосхилі. “*Однако что за черт! ведь сегодня голодная кутья, а он ест вареники, вареники скоромные! Что я, в самом деле, за дурак, стою тут и греха набираюсь!*” [2, с. 120]. – *Though, what the devil! today is a hungry kutya, and he eats dumplings, non-lenten dumplings! What a fool I am, really, standing here and heaping up sins!*” [3]. Переклад англійською мовою цього епізоду, на наш погляд, здійснено вдало, тобто задум автора передано точно, але питання в тому, чи правильно будуть отримані читачем відправлені йому сигнали, чи потрібні будуть йому додаткові пояснення деяких слів, відповідників яких можуть не бути в мові перекладу.

V. Побут (одяг). Яскравим прикладом зображення побуту українського народу є опис одягу Солохи та жінок, що йшли до церкви. Доволі детально письменник передає кожен елемент одягу, аби дати читачеві глибше уявлення про буденне життя сільських жителів Диканьки.

Наприклад: “*А пойдет ли, бывало, Солоха в праздник в церковь, надевши яркую плаху с китайчастой запаскою, а сверх ее синюю юбку, на которой сзади нашиты были золотые усы, и станет прямо близ правого крылоса*” [2, с. 136]. – “*And when Solokha would go to church on a feast day, putting on a bright gingham shift with a gold-embroidered blue skirt and a nankeen apron over it, and if she were to stand just by the right-hand choir...*” [3]. На нашу думку, в цілому

переклад епізоду здійснено адекватно, лексичні одиниці підібрано так, щоб читачеві було легко зрозуміти навіть ті слова, що притаманні лише культурі українського народу.

На нашу думку, одним із засобів, які найкраще зберігають та передають колорит традицій українського народу, є різні типи трансформацій (перетворень). В даному випадку особливу увагу ми приділили лексико-семантичним та контекстуальним трансформаціям, які часто зустрічаються в тексті. Опрацювавши тексти перекладу та оригіналу твору, ми виявили такі: антонімічний переклад, транскрибування та логічний розвиток понять при перекладі.

Прикладом, що б підтверджував наявність антонімічного перекладу в творі, можна вважати слова козака Чуба “*We’d better hurry up*” – “*Как бы нам не опоздать*”.

Слова *muzhik*, *chum* та *britzka* прямого еквіваленту в мові перекладу (англійській) не мають, тому, на думку автора, доцільним було скористатись таким різновидом перетворень як транскрибування.

До логічного розвитку понять можна віднести переклад фрази *coats of “Reshetilovo astrakhan”*. В оригіналі це “*подбитый черными смушками уланский тулуп*”.

Отже, зіставивши оригінал та переклад повісті “Ніч перед Різдом” М. В. Гоголя, приходимо до висновку, що легкість передачі традицій та звичаїв при відтворюванні ускладнює ряд чинників, серед яких найвагомішим є втрата деякими словами свого підтексту при інтерпретації (до таких віднесли імена героїв та реалії, притаманні лише українському народу).

Варто також зазначити, що найкраще атмосферу різдвяних традицій було передано перекладачами за допомогою заміни українізмів словами з мови перекладу, аби достовірніше зобразити те, що намагався висловити автор у творі.

Література

1. Гиппиус В. Гоголь. Воспоминания. Письма. Дневники. / В. Гиппиус. – М.: Федерация, 1991. – 443 с.

2. Гоголь Н.В. Вечера на хуторе близ Диканьки / Н.В. Гоголь // Миргород / Вступ. Стаття П. Николаева. – М.: Худож. лит., 1984 – 463 с.

3. R. Pevear, L. Volokhonsky The Collected Tales of Nikolai Gogol. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.rulit.me/programRead.php>

The article offers research and analysis of the national traditions, rituals, customs on the material a particular work. Also, it deals with determination of the expediency of their transfer in another language (in English).

Key words: Nikolai Vasilyevich Gogol, “Night before Christmas”, customs, traditions, translation.

**Специфіка образної системи збірки оповідань Елеанор Портер
“Across the Years” (“When Father and Mother Rebelled”, “The Black Silk
Gowns”, “The Giving Thanks of Cyrus and Huldah”)**

Жанр оповідання в літературі США початку ХХ століття природно поєднується зі стрімкістю та розмаїттям тогочасного життя країни, науково-технічним прогресом, бурхливим розвитком журналістики та періодичних видань. Лаконічність, гострота колізії, психологічна напруженість також були суголосні характеру читача. Американський літературознавець Вернон Луїс Паррінгтон зазначав, що “оповідання зазвичай вважається жанром, у якому з особливою яскравістю виявляється національний характер, а саме бажання позбавитися усього зайвого...” [4, с. 473]. Невеликі за обсягом жанри набули популярності у літературі Сполучених Штатів ще у першій половині ХІХ ст.; канонічні композиційні принципи новели та оповідання (лаконічність, напруження, динамізм, несподіваність розв’язки, однолінійний сюжет), що були започатковані у творчості Вашингтона Ірвінга, Натаніеля Гортонна, Едгара Алана По, продовжили свій розвиток у літературі Сполучених Штатів другої половини ХІХ – початку ХХ століття.

Американська дійсність після подій громадянської війни породжує специфічну психологію індивідуаліста-бунтівника, тому реалістичні обставини нерідко поєднуються з романтикою пригод у творчості Френсіса Брет Гарта, Джека Лондона, О. Генрі. Повсякденна боротьба за життя, приборкування природи, усвідомлення того, що свобода та демократія є результатом наполегливої праці та індивідуальної відповідальності потребували психологічної розрядки, гумору як ілюзії, що допомагає подолати труднощі, тому американське оповідання (“short story”), яке поступово стає своєрідною візитівкою національної літератури, вирізняється поєднанням трагічного та кумедного, реалістичного та романтичного.

У літературній спадщині американської письменниці Елеанор Портер цикли оповідань стали своєрідним обрамленням її творчості: з них письменниця розпочала літературну кар’єру у жіночих журналах, ними вона її завершила. Вісімнадцять останніх оповідань, що увійшли до збірки “Across the Years” [5] були опубліковані 1920 р. після смерті авторки. Цикл “Across the Years” всебічно розкриває особливості життя та взаємин людей старшого покоління, образи яких подані у притаманній Елеанор Портер реалістичній манері. Збірка вирізняється безкомпромісною ясністю, яка унеможливує сентиментальне або ідеалізоване сприйняття образів людей похилого віку з їхніми повсякденними переживаннями, внутрішньою шляхетністю, що протистоїть дріб’язковим чварам та суєтності. М’який гумор письменниці не містить у собі жодного натяку на посмішку, незважаючи на те, що художні образи в її оповіданнях нерідко вирізняються ексцентричною поведінкою.

Центральними тематичними мотивами збірки, що визначають загальну специфіку образної системи оповідань, є згаслі надії, останні мрії та сподівання, взаємини поколінь.

Відомо, що у царині мистецтва слова найбільш важливою є категорія художнього образу, оскільки будь-який художній твір існує як цілісна система образів, що уособлює результат словесного осмислення дійсності. У сучасному літературознавстві немає однозначного трактування поняття “художній образ” та його класифікації. Дослідник В. П. Іванишин зазначив, що “художній твір як конкретна форма буття художньої літератури має системний характер. Значною мірою ідейно-естетичну системність визначає (детермінує) ейдологічна (образна) структура твору, відношення взаємозв’язку і взаємодії між різними типами образів” [3, с. 54]. О. А. Галич називає образом “художній твір у цілому, маючи на увазі при цьому насамперед спосіб специфічної смислової його організації, численні елементи якої, врешті-решт, виступають як видозмінювані форми прояву якогось єдиного смислового цілого” [1, с. 101].

Образна система оповідань Елеанор Портер ґрунтується на феномені американського світосприйняття, що поєднує у собі мультикультурне багатоголосся Нового світу та сталі європейські традиції першопоселенців Америки. Окремі типи героїв збірки, такі, як батько і мати в оповіданні “When Father and Mother Rebelled”, є архетипними образами, адже вони фіксують ментальність, ідеї, мотиви поведінки, що притаманні декільком поколінням американців. Відомо, що архетипні образи у художній літературі є тими домінантами, що на текстуальному рівні зображують національну ідентичність автора. На нашу думку, поняття “архетип” та “архетипний образ” є самостійними категоріями. Дослідниця Л. В. Гоц вважає, що “архетипні образи є необмежено варіативними, конкретними репрезентантами архетипу у свідомості, внутрішня структура яких обумовлена універсальними інваріантами”, адже “архетип, трансформуючись в архетипний образ, доповнюється найрізноманітнішим образним, сюжетним змістом, внаслідок чого здатний набувати все нових актуальних форм” [2, с. 25].

Проблематика оповідання “When Father and Mother Rebelled” присвячена взаєминам батьків і дітей, процесу старіння, що конфліктує зі сталими стереотипами у соціумі, ідеологією пуританської традиції щодо літнього віку. Семюел та Лідія, яким вже по понад сімдесят років, вирішили самостійно відсвяткувати Різдво попри те, що після святкової ночі до них приїжджають дорослі діти та онуки. Чому діалог подружньої пари звучить напружено? Справжнього свята батько і мати давно не відчувають, подарунки дітей завжди однакові – нашійна хустка та домашні капці, навіть папір, у який вони обгорнуті, не перев’язаний святковою стрічкою. Свято Різдва, мріями про яке немов би оповите оповідання, підкреслює жалюгідний вигляд старості та подарунків, що її уособлюють. Семюел та Лідія мріють про розкішну ялинку, танці, морозиво та веселе товариство. Батьки вперше наважилися щиро зізнатися одне одному, що капців, нашійних хусток вже забагато, та спонтанно прийняли рішення, яке пролунало своєрідним викликом старості, байдужості та суєтності. Вечірка з ялинкою, солодощами, морозивом та танцями стала

справжнім порятунком від сірої буденності невідворотного старіння. Результат був приголомшливий: щоки Лідії зашарілися, і незабаром Семюел помітив, що його сором'язлива дружина прекрасна.

Непередбачуваність фіналу підкреслює урочистість Різдва, святкового настрою та усвідомлення того, що життя – це прекрасна подорож, до фіналу якої треба йти з гідністю. Подарунки, які діти з мальовничою недбалістю розташували на сімейному столі, новий погляд на життя батьків сповнюють оповідання оптимізмом: *“Lydia Ann’s gaze drifted to the table and lingered upon the clock, the tie, and the bottle of perfume. “Specially for us”, she murmured softly. Then her face suddenly cleared. “Why, then we’ll have to take them, won’t we?” she cried, her voice tremulous with ecstasy. “We’ll just have to – whether we ought to or not!” [5].*

Саме американський колорит стає матеріалом для створення системи образів у творчості Елеанор Портер. Жанр “short story” письменниця зорієнтувала на цілісне зображення локальних провінційних звичаїв, визначення образів-характерів, образів природи, які демонструють зв’язки світу, людей та явищ у ньому. Внутрішні конфлікти героїв починають домінувати над сюжетом; діалог використовується як потужний інструмент для зображення динаміки подій та характеристики персонажів; художня деталь стає більш функціональною. Образи-характери у збірці “Across the Years” вражають розмаїттям; типові риси поведінки, навіть забобони, поєднуються з винятковістю, нестандартністю прийняття спонтанних рішень; автор не уникає того, що називають “шорсткістю взаємин”, але вміє бачити у людині найкраще. Особливою ознакою майстерності у поданні образів-характерів є безпосередня об’єктивність, відсутність негативних оцінювальних епітетів.

Сестри-близнюки Хіт, міс Прісцила та міс Офелія, героїні оповідання “The Black Silk Gowns”, усе життя мріяли про чорні шовкові сукні, тому що, на їхню думку, подібне вбрання є ознакою соціального статусу та матеріальних статків. Чорна сукня після двадцятого дня народження була традицією сім’ї Хіт, але неймовірна бідність змусила сестер старанно економити ще двадцять років потому. Нарешті грошей достатньо, але сестри ще чотири роки не погоджуються з порадами кравчині, адже їм здається, що фасон або занадто пишний, або надто вузький. Сестри помирають, так і не змінивши свої старезні альпакові мантії на розкішний шовк; кравчиня, проливаючи гіркі сльози, шие їм сукні для останньої подорожі. Хтось мусив розрізати дорогоцінну тканину, але сестри так і не наважилися. Мовчазний сум маленького містечка за покійними близнюками Хіт – це сум за нездійсненими мріями, духовним зльотом.

Образи-характери сестер Хіт відповідають типовим рисам того прошарку суспільства, з якого потім у Сполучених Штатах формувався складний та суперечливий середній клас. Прісцила та Офелія вперті у власній наполегливості, пересічні, але їхнє бажання попри всі негаразди долі підтримати сімейну традицію, зробивши її здійснення сенсом усього життя, викликають повагу мешканців міста. Натомість життєва мудрість кравчині, яка проводить в останню путь сестер, звучить як вирок: *“They’ve been forty years buying it, and four making it up. Never until now could they decide to use it; never*

until now could they be sure they wouldn't want to – to make it – over ... Miss Priscilla and Miss Amelia never took the good that was goin ...” [5]. Подібні образи-характери, що уособлюють втрачену молодість, марноту, присутні у новелістиці Гі де Мопассана (“Намісто”), оповіданнях А. П. Чехова (“Придане”).

Чорний шовк, шовкова сукня – художні деталі, які несуть певне емоційне та змістовне навантаження в оповіданнях Елеанор Портер. Це колір трауру і безрадісної пуританської розкоші, уособлення приземленої мрії та стереотипного мислення. Портретних характеристик в оповіданнях майже немає, але деталі зовнішності, інтер'єру у тканині художнього тексту уможливають створення цілісної картини зображуваних подій. Кір, один з головних героїв оповідання “The Giving Thanks of Cyrus and Huldah”, після тривалої сварки з дружиною на День подяки приносить пакунок із чорним шовком як символ примирення, бажання налагодити взаємини, але ледве встигає врятувати від пожежі свою половину. Палає старий дім, співчутливі сусіди зібралися, намагаючись його врятувати, натомість Холда та Кір Грег спокійно розмовляють, сидячі на кам'яному паркані. Їхня розмова – це мрія про новий дім з просторими кімнатами, яка захоплює дружину значно більше, ніж коричневий пакунок з шовковою тканиною. Нарешті довготривале мовчання припинено, його нібито спалив вогонь пожежі та тепло, яке випромінюють очі Кіра, адже дружина зізнається, що готувала святкову вечерю саме для нього. Добрі взаємини дарують відчуття молодості героям оповідання: “*The man laughed; and there was a boyish ring to his voice*” [5]. Фінал твору лише на перший погляд здається парадоксальним, оскільки поведінка подружньої пари Грегів уособлює типові риси американського характеру – прагнення оновити засіб та рівень життя, вміння оптимістично долати труднощі, сподівання на власні сили. Чоловік і жінка сприйняли примирення як благословенну подію на День подяки та визначили, що найголовнішою цінністю є ті слова, які вони промовили разом: “*Then, under cover of the dark, Cyrus stammered: “Huldah, did ye sense it? Them ‘ere words we said at the foot of the stairs was spoke – exactly – together!*” “*Yes, I know, dear,*” murmured Huldah, with a little break in her voice. Then: “*Cyrus, ain't it wonderful – this Thanksgiving, for us?*” [5].

Отже, специфіку образної системи оповідань Елеанор Портер “When Father and Mother Rebelled”, “The Black Silk Gowns”, “The Giving Thanks of Cyrus and Huldah” зі збірки “Across the Years” вирізняють образи-характери, що демонструють традиції, побут та цінності американського провінційного життя; архетипні образи батька, матері, сім'ї, рідного дому, що уособлюють ментальність та мотиви поведінки, які притаманні багатьом поколінням американців, відбивають феномен американського світосприйняття. Визначну роль в образній системі оповідань відіграє художня деталь, яка несе емоційне та змістовне навантаження.

Література

1. Галич Олександр. Теорія літератури: Підручник / За наук. ред. Олександра Галича. – 2-ге вид. / Олександр Галич, Віталій Назарець, Євген Васильєв. – К.: Либідь, 2005. – 488 с. ISBN 966-06-0388-6.

2. Гоц Л. С. Архетип і архетипний образ: проблеми термінології у дослідженнях культури / Л. С. Гоц // Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. – Київ, 2017. – № 4. С. 52-57 – ISSN2226–3209

3. Іванишин Василь. Пізнання художнього твору / Василь Іванишин, Петро Іванишин. – Дрогобич : Видавнича фірма “Відродження”, 2003. – 56 с. – ISBN 966-538-143-1

4. Паррингтон Вернон Луис. Основные течения американской мысли. В трёх томах. Т 3 / Вернон Луис Паррингтон. – Москва : Издательство иностранной литературы, 1963. – 604 с.

5. Free ebooks : Project Gutenberg [Електронний ресурс] / Across the Years by Eleanor H. Porter. – Режим доступу: <http://www.gutenberg.org/ebooks/6991> (дата звернення 02. 02. 2020). – Назва з екрану

The article is devoted to the study of the system of images in the stories “When Father and Mother Rebelled”, “The Black Silk Gowns”, “The Giving Thanks of Cyrus and Huldah” by Eleanor Hodgman Porter.

Key words: artistic image, system of images, archetype, image-character, artistic detail.

Лада Прийма

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка
Науковий керівник – д. філол. н., проф. Степаненко М.І.*

Англiцизми в українській медичній терміносистемі

Активізація іншомовних надходжень з англійської мови до медичної терміносистеми сучасної української мови зумовлена низкою екстралінгвальних факторів, які пов’язані з науковим прогресом узагалі (на сучасному етапі англійська мова відіграє роль своєрідної мови-посередника в науковому дискурсі) і поступом у медичній сфері зокрема, що пов’язано з появою нових методів діагностики й лікування, приладів та інструментів медичного призначення.

Проте варто зазначити, що освоєння англomовних запозичень має низку специфічних особливостей, що зумовлено нестабільністю функціонування медичної терміносистеми української мови на початку ХХІ століття через інтенсивне надходження до неї англiцизмів, неусталеність уживання та різний ступінь освоєння мовою цих одиниць. Передусім це і становить актуальність пропонованого дослідження.

Метою роботи є з’ясування лінгвістичних особливостей медичних термінів-англiцизмів, а також способів їхнього засвоєння в українській мові початку ХХІ століття. Об’єктом розвідки слугують медичні терміни-англiцизми, предметом – лінгвістичні особливості англійських медичних термінів-запозичень в українській медичній термінології, а також конкретні механізми здійснення цих запозичень.

Під англiцизмом розуміють слово чи мовний зворот у мові, запозичені з англійської мови або створені за зразком англійського слова чи виразу [4, с.86].

Особливості англіцизмів у медичній термінології вивчали К. М. Лопата, О. І. Загорнюк, Т. В. Максимова, В. М. Арістова, О. В. Коннова, Т. С. Кирилова, З. Н. Левит, Я. К. Грот, Е. Ф. Карський, Г. П. Павський та інші.

Із точки зору етимології необхідно пам'ятати, що більшість англіцизмів в українській медичній терміносистемі були запозичені англійською мовою з латинської та грецької. Як зазначає В. М. Арістова, англійська мова може вважатися мовою-посередником у передачі слів із деяких екзотичних мов в усьому європейському ареалі; слова, запозичені з латинської й грецької мов, отримали нові значення на англійському ґрунті та з цими значеннями поширилися в інших мовах [1, с. 41], наприклад: *biventral* – двошлуночковий; *telemetry* – дистанційний вимір, телеметрія; *panalgia* – паналгія, біль у всьому тілі; *polyinfection* – поліінфекція. Більшість таких термінів є інтернаціоналізмами і зрозумілі медикам навіть без перекладу, наприклад: *акомодація* (англ. *accommodation*), *кардіостимулятор* (англ. *cardiostimulator*), *персистенція* (англ. *persistence*).

Абсолютна більшість англіцизмів надійшла до української мови за допомогою транслітерації або транскрипції, рідше – кальки (у медичній термінології можуть калькуватися номінації на позначення анатомічних термінів, лікарських компонентів тощо).

Наведемо деякі приклади медичних термінів, запозичених за допомогою транслітерації, у яких спостережено збереження особливостей написання англійських слів: *анестезія* (англ. *anaesthesia*), *обтуратор* (англ. *obturator*), *норплант* (англ. *norplant*), *кетгут* (англ. *catgut*), *холізм* (англ. *holism*), *експлант* (англ. *explant*). Зокрема, транслітерація є досить продуктивним способом запозичення фармацевтичних термінів, наприклад: *Уромодулін* (англ. *Uromodulin*), *Трипсин* (англ. *Tripsin*), *Зимозан* (англ. *Zymosan*), *волюметр* (англ. *volumeter*) тощо.

Прикладом транскрипції (запозичення із збереженням особливостей вимови мови-донора) є такі терміни: *кластер* (англ. *cluster*), *сайзер* (англ. *sizer*), *войсліфт* (англ. *voicelift*), *скраб* (англ. *scrub*), *стент* (англ. *stent*). За допомогою транскрипції здебільшого запозичуються терміни з нульовим словотворчим формантом: *круп* (англ. *croup*), *венір* (англ. *veneer*).

Подекуди багатоконпонентні медичні терміни можуть передаватися за допомогою транскрипції або транслітерації, наприклад: *нон-дінер* (англ. *non-dipper* – пацієнт із недостатнім нічним зниженням АТ), *найт-нікер* (англ. *night-reaker* – пацієнт із нічною гіпертензією), *нон-респондер* (англ. *non-responder* – пацієнт з істеричними й психастенічними девіаціями).

Проте найбільш продуктивним способом запозичення багатоконпонентних медичних термінів є калькування, наприклад: *кластер-ефект* (англ. *cluster effect*), *метаболічний синдром* (англ. *metabolic syndrome*), *тканинна інженерія* (англ. *tissue engineering*), *клітини-кілери* (англ. *killer cells*). Калькування активно виявляється у фармацевтичній сфері, наприклад: *лікарська картина* (англ. *drug picture*), *боєголовка* (лікарський компонент імунотоксинів) (англ. *war-head*). Запозичення-кальки здебільшого функціують

як прикладкові структури, наприклад: *таргет-терапія* (англ. *target therapy*), *стрес-тест* (англ. *stress test*).

Англіцизми медичної терміносистеми вирізняються високим ступенем асиміляції (засвоюваності мовою-реципієнтом). Це потверджує наявність великої кількості деривативів, наприклад: *пенетрація* – *пенетрувати* – *пенетруючий* – *пенетрантність* від англ. *penetration*. За рахунок процесів асиміляції можуть з'являтися синонімічні форми одного й того самого медичного терміну, пор.: *таргетна терапія* й *таргет-терапія*. У багатьох запозиченнях з'являються власне українські форманти (суфікси *-ат*, *-ор* тощо), що свідчить про високий ступінь “одомашнення” певних термінів, наприклад: *оклюдатор* (англ. *occluder*) – апарат, який відтворює всі види рухів щелепи під час відкривання й закривання.

Проте у деяких запозиченнях збережено власне англійські деривати, наприклад, суфікс *-ing*, що є маркером герундію: *скринінг* (англ. *screening*), *пілінг* (англ. *peeling*), *пірсинг* (англ. *piercing*), *ліфтинг* (англ. *lifting*) тощо. У поодиноких випадках не спостережено відповідності між формотворчими афіксами в англійській та українських мовах, пор.: *деменція* (англ. *dementia*) й *абстиненція* (англ. *abstinence*).

Окрему групу з-поміж медичних запозичень становлять слова-епоніми, які містять поширені імена видатних американських та британських вчених або ж походять від них. Із семантичної точки зору до цієї групи можуть належати анатомічні номінації (названі на честь першовідкривача) або назви захворювань, наприклад: *стравохід Барретта* (англ. *Barrett's esophagus*), *клітина Піка* (англ. *the Pick cell*), *тільце Барра* (англ. *Barr body*).

Отже, ми з'ясували конкретні лінгвістичні особливості медичних термінів-англіцизмів (високий ступінь асиміляції, варіативність способів словотвору та дериваційних засобів, інтернаціональний характер, широкий спектр тематичних груп), а також визначили основні шляхи проникнення до української медичної терміносистеми (транслітерація, транскрипція, калькування).

Література

1. Аристова В. М. Англо-русские языковые контакты: (англизмы в русском языке) / В. М. Аристова – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1978. – 151 с.
2. Брейтер М. А. Англицизмы в русском языке: история и перспективы: Пособие для иностранных студентов-русистов / М. А. Брейтер – Владивосток, Диалог-МГУ, 1997. – С. 34–45.
3. Лопата К. М. Англоязычные заимствования в медицинской терминологии / К. М. Лопата, А. И. Загорнюк // Язык. Образование. Культура. 2019. – С. 31–35.
4. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. – 14 изд. – М.: Рус. яз., 1983. – 816 с.

The article deals with linguistic features of English borrowings in Ukrainian medical terminology and the way English medical terms enter the Ukrainian language.

Key words: *English borrowings, medical terms, Ukrainian medical terminology, internationalism, transcription, transliteration, calquing.*

Формування комунікативної компетенції в учнів шляхом впровадження мультимедійних технологій та літературознавчих дисциплін

У наш час найважливішою проблемою навчання і виховання є зацікавленість учня до предмету. Вже у XXI столітті підліткам просто не цікаво приходити до школи, сидіти на уроках, слухати і запам'ятовувати потрібну інформацію. Саме через це, доцільно шукати альтернативні методи, прийоми та засоби проведення уроків англійської мови та розробляти інтеграцію з іншими предметами, зокрема зарубіжною літературою. За основу свого наукового дослідження ми взяли саме впровадження мультимедійних засобів на уроках англійської мови у середній школі. Мультимедіа-технології дозволяють інтенсифікувати навчально-виховний процес, стимулювати розвиток мислення та уяви учнів, збільшувати обсяг навчального матеріалу для творчого засвоєння і використання його учнями, формувати дослідницькі, пошукові уміння, уміння приймати оптимальні рішення, викликати зацікавленість та позитивне ставлення до навчання.[3, с. 3]

Для формування комунікативної компетентності є декілька основних завдань: формування в учнів мотивації вивчення мови; забезпечення гармонійного розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання і письма); формування комунікативних умінь; опанування найважливіших функціональних складових мовної системи з урахуванням особливостей фонетичної і граматичної систем кожної з мов навчання; соціально-культурний розвиток особистості; формування вміння вчитися.

Найкращою ілюстрацією вирішення цих завдань є тема мистецтва в англійській мові. Серед усіх видів мистецтва учнів найбільше цікавить кінематограф, література та музика, речі нашого повсякденного життя. Ефективним засобом навчання є відеозасоби, які відіграють значну роль у мотивації учнів до оволодіння мовною компетентністю, але, при всіх можливостях відеозапису, центральною фігурою на занятті залишається викладач, який повинен організувати активне сприйняття фільму чи його фрагмента. Правильно організоване та проконтрольоване домашнє завдання має значний внесок при проведенні уроку. Наприклад, учитель вирішує включити в урок фрагмент з фільму про Гаррі Поттера, він має розуміти, що учні можуть не помітити потрібні граматичні, синтаксичні та лексичні структур, якщо завчасно не виконати підготовчу роботу. Вчитель, як керівник діяльності під час уроку, повинен спланувати та розробити систему вправ на вживання певних конструкцій задля подальшого застосування та покращення набутих знань. Таким чином, учень почуває себе комфортно та впевнено протягом проведення завдань, що діє як мотивація до вивчення англійської мови.

Знайомство із твором англійської літератури є невід'ємною складовою процесу підготовки до сприйняття відео- чи аудіо-фрагмента. Першим і основним етапом опрацювання фільму є ознайомлення з біографією письменниці та базовими подіями і образами, представленими у творі. Наступний етап – вивчення образів та читання тексту оригіналу, де можна знайти майже третину фраз та реплік, що звучать у фільмі. Третім етапом є інсценування монологів та діалогів з фільму, задля удосконалення вивченого матеріалу. Останній – перегляд відеоматеріалу, аналіз зробленої роботи та підведення підсумків у вигляді написання відгуку на переглянутий фільм.

Музика – окремий вид мистецтва, не менш важливий, ніж інші. Сучасні підлітки вже не уявляють своє життя без музики. А ми можемо стати певними фасилітаторами у процесі вивчення англійської мови засобами музичних творів, одночасно допомагаючи дітям розуміти музику.

Етапи роботи з музичним твором при вивченні англійської мови не складні, але захопливі і цікаві для дітей. Наприклад, шляхом сліпого голосування клас обирає пісню серед запропонованих вчителем популярних хітів. Разом з учнями учитель розглядає, коментує та спонукає до аналізу слова пісні, розучує їх напам'ять (як показує практика, якщо учні їх просто багато разів прослухають, вже проаналізувавши слова, мимовільно запам'ятовують). Як результат – діти співають пісні правильно та ще й вживають ситуативно вивчену лексику. Підсумком даного виду діяльності може бути письмова робота у вигляді написання листа-подяки автору пісні.

Література, музика та кіно – це завжди в інформаційному полі суспільства; як доводить досвід – рушійна сила прогресу педагогічного та дидактичного виховання сучасної молоді; найкращі засоби предметного забезпечення вчителя та учня; віддзеркалення багатьох поколінь, націй та стилів життя. Використання мультимедійних засобів є необхідною ланкою у роботі творчого викладача, тому їх арсенал дидактичних можливостей дуже великий.

На практиці доведено, що мультимедійні технології як засоби навчання можна використовувати при проведенні різного типу занять. Популярними є електронні підручники, які є одним із інструментів самостійної підготовки з предмета. На уроках – використання тестових програм для закріплення і контролю знань.

При підборі мультимедійного засобу вчителю необхідно враховувати особливості конкретного предмету, передбачати специфіку відповідної науки, особливості методів дослідження, її закономірностей. Мультимедійні технології повинні відповідати цілям і завданням курсу навчання і органічно вписуватися в навчальний та виховний процес.

Особистісний підхід у впровадженні літератури та мистецтва в цілому виключати також не можна. Усі прийоми та засоби виховання та навчання спираються на задоволення психічних та психологічних потреб кожного учня. Тому при підборі матеріалу потрібно орієнтуватись на колектив, як цілісну одиницю виховного процесу. А процес вибору серед підбраного повинен бути не упередженим та демократичним по відношенню до ситуації, але при цьому

бути максимально синтезованим, сортованим та контрольованим безпосередньо вчителем, як лідером або керуючим педагогічного та дидактичного процесів під час уроку.

Доцільність використання мультимедійних технологій під час опанування окремого предмету залежить від теми вивчення, лексичного наповнення та складності граматичних конструкцій. Для забезпечення ефективності мультимедіа у навчанні, потрібно відзначити що:

- якість програмного забезпечення навчального курсу не єдина мета;
- монітор не може замінити дошку;
- Power Point не може зайняти місце думки учнів;
- традиційні методи і засоби навчання не можна ігнорувати;
- мультимедійними технологіями не варто зловживати.

Використання традиційних та інноваційних методів навчання та виховання – є невід’ємною складовою успішного розвитку дітей, як особистостей гармонічно та всебічно розвинених. Певним своїм дослідженням, я сподіваюсь, зростити зацікавленість до вивчення мов та літератури серед дітей сучасного покоління, де натомість знанням та розвитку інтелектуальних можливостей прийшли соціальні мережі з великою кількістю негативу, ненормативної лексики та жорстокості, викохати в них добропорядність, тягу до життя, любов до батьківщини та повагу до навколишнього світу та людей.

Література

1. Електронний ресурс / Всеосвіта : Мультимедійні засоби / URL:https://osvita.ua/school/lessons_summary/proftech/34663/.

2. Мазунова Л.К. Использование компьютерных технологий для профессиональной подготовки учителей иностранных языков /Л.К. Мазунова, И.С. Москалева, С.П. Голубева // Иностранные языки в школе. – №1. – 2005.

3. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко , С. В. Тезікова та ін. — К. : ВЦ “Академія”, 2010 . — 328 с . (Серія “Альма-матер”).

The article deals with the methodological solutions of nowadays, using the multimedia resources such as cinematography, music and literature disciplines to motivate and encourage student of the secondary school learning languages and humanities.

Key words: *methodology, learning abilities, communicative competence, humanities, art, cinematography, music, literature disciplines, analysis, conclusion, preparing exercise.*

Ірина Романюк

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка

Науковий керівник – к. пед. н., доц. Черненко В.О.

Стилістичні особливості роману Елеонор Портер “Поліанна”

На сучасному етапі розвитку лінгвістики спостерігається значна увага науковців до аспектів стилістики, а особливо до мовотворчості письменників. Художній текст є об’єктом різнобічного лінгвістичного дослідження і матеріалом для аналізу мовних одиниць даного тексту. У процесі вивчення

особливостей функціонування різних мовних одиниць дослідники розкривають авторське сприйняття, декодують смисли, закладені в лексеми, що підлягають лінгвостилістичному аналізу.

Як зазначає Л. І. Мацько, на лексичному рівні система образів художнього тексту на тлі загальноповсякденної нейтральної лексики вибудовується сув'язь емоційно-експресивної лексики, різних видів синонімів, антонімів, омонімів, фразеологізмів [2, с. 221].

Творчість Елеонори Портер приваблює науковців глибиною осмислення загальнолюдських проблем буття. Однак на сьогодні специфіка стильової манери не є детально вивченою. Саме цим зумовлена актуальність роботи. Аналізуючи твір, ставимо перед собою мету виявити індивідуальні ознаки стилю автора на прикладі досліджуваного твору.

Текст роману зорієнтований на звичайного читача, тому виклад матеріалу простий, доступний і несуперечливий. Композиційно твір складається із 32 розділів, які об'єднані наскрізною темою та ідеєю. Основою роману Елеонори Портер "Поліанна", опублікованого у 1913 році, є розповідь про життя дівчинки-сироти, яку з "почуття обов'язку" виховує рідна тітка: "*She HOPED she knew her duty well enough for that! – disagreeable as the task would be.*" Основною ідеєю роману є те, що у житті завжди є привід для радості або "гра в радість": "*the game was to just find something about everything to be glad about*" [3].

Виходячи із особливостей жанру твору, роман стилістично наповнений значною кількістю описів, як героїв, так і місцевості. Наприклад, опис кімнатки на горищі: "*The room contained a small bed, neatly made, two straight-backed chairs, a washstand, a bureau – without any mirror – and a small table. There were no drapery curtains at the dormer windows, no pictures on the wall. All day the sun had been pouring down upon the roof, and the little room was like an oven for heat. As there were no screens, the windows had not been raised*", або опис двору: "*She was at the back of the house. Before her lay a garden in which a bent old man was working. Beyond the garden a little path through an open field led up a steep hill, at the top of which a lone pine tree stood on guard beside the huge rock*" [3].

В описах наявна значна кількість прикметників та прислівників, які вказують на художній стиль твору. В романі також зустрічаємо значну кількість фразових дієслів. Наприклад:

- *look up*: "*She looked up from her book*" [3].
- *look over*: "*I will be up in half an hour to look over your things*" [3].
- *go through*: "*go through every room with the spatter*" [3].

Зважаючи на художній жанр, в романі наявна також велика кількість діалогів між героями твору. Діалоги "живі", яскраві, насичені розмовними елементами, які використовуються в усному мовленні. Наприклад: "*Well, if you don't beat the Dutch!*", "*the screens didn't come*" [3].

Лексика тексту загальноповсякденна, активна. У романі використані різні за структурою, будовою і метою висловлювання речення, завдяки чому перебіг подій сприймається легко та з цікавістю.

Граматична зв'язність твору досягається завдяки використанню займенників в кожному наступному реченні замість іменників. Наприклад: “*Pollyanna sighed now – she believed she was going to hate that word – duty*” [3]), однакові часові форми дієслів (“*The little girl **dropped** to her toes, and **danced** lightly up and down.*”) [3].

Логічна смислова зв'язність спостерігається у причинно-наслідкових відношеннях між елементами тексту, при синтезі й аналізі його частин. Основна функція належить питанням, які одразу ж мають логічні відповіді:

“*Nancy, where did those flies come from?*”

“*I don't know, ma'am. There wasn't one in the kitchen*” [3].

Питання – відповіді формують одночасно синтаксичний та композиційний паралелізм.

Широка суспільна проблематика прослідковується навіть на стилістичному рівні: проблема бідності та багатства, проблема родинного виховання та родинних цінностей, складна доля сиріт. Наприклад: “*She was wondering if ever in any way she could please this woman. Nancy had never “worked out” before; but a sick mother suddenly widowed and left with three younger children besides Nancy herself, had forced the girl into doing something toward their support...*” [3].

Отже, дослідивши роман Елеонор Портер “Поліанна”, можемо зробити висновок, що стиль письменниці легкий і невимушений. Роман не переобтяжений великою кількістю стилістичних фігур, а завдяки наявності живої активної лексики, а також соціальної проблематики, котра виявляється і на стилістичному рівні, текст сприймається легко і викликає щире цікавство читачів.

Література

1. Єрмоленко С.Я. Лінгвостилістика: основні поняття, напрями й методи дослідження / С.Я. Єрмоленко // Мовознавство . – 2005. - № 3-4. – С. 112-125.

2. Стилістика української мови : підручник. Л.І. Мацько, О.М. Сидоренко, О.М. Мацько / за ред. Л.І. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 462 с.

3. Porter Eleonor Pollyanna / Eleonor H. Porter. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.gutenberg.org/files/1450/1450-h/1450-h.htm>

The article deals with the stylistic and genre features of the novel by Eleonor Porter “Pollyanna” The author analyses vocabulary of the novel, sentence structure, grammatical coherence and logical semantic coherence in the novel.

Key words: style, stylistic features, logical semantic coherence, grammatical coherence

Сатана і сатира: співчуття до диявола в романі “Майстер і Маргарита” М. Булгакова

М. О. Булгаков – знаний радянський письменник початку ХХ століття, творчість якого відома далеко за межами своєї батьківщини. Дослідники (Б. Гаспаров, А. Вулис, Г. Лесскіс, М. Золотоносов, І. Виноградов, Є. Яблоков, М. Утехін, В. Лакшин, О. Ніколенко, С. Абрамович та ін.) неодноразово зверталися до творчої спадщини письменника, акцентуючи увагу на проблемних питаннях мови, стилю, жанру, проблематики і системи образів. Однак ґрунтовного дослідження ролі сатири та мотивів через аналіз одного з найглибших персонажів роману “Майстер і Маргарита”, а саме – Воланда, на наш погляд, буде завжди потребувати у сучасному літературознавстві. Тож, ми маємо на меті дослідити роман М. Булгакова “Майстер і Маргарита” через призму розгляду його сатиричної природи, виокремивши одного з персонажів твору, і на його прикладі розкрити майстерність Булгакова-сатирика; а також простежити, як письменник філігранно змінює ставлення читача до Сатани протягом всього роману.

Роман М. Булгакова “Майстер і Маргарита” – найзагадковіше явище в радянській літературі ХХ століття. Його сприймають по-різному: як казку для дорослих, як диявольський твір, як роман, що піднімає безліч проблем і ставить сотні запитань.

Творчість великого російського письменника Михайла Опанасовича Булгакова припала на перші післяреволюційні роки і епоху сталінізму. Атмосфера страху і беззаконня панувала в країні. Література стала формою неприйняття такої дійсності, способом морального її подолання. І вірним союзником письменника був сміх. Михайло Булгаков мав блискучий дар сатирика. Про це переконливо говорять повісті “Дияволіада”, “Фатальні яйця”, “Собаче серце” і багато сторінок роману “Майстер і Маргарита”.

Сатирична проза Булгакова “швидка”, складається з коротких дотепних фраз. Це чарівний гумор веселого, бувалого співрозмовника-інтелігента, який вміє смішно говорити про досить сумні обставини і не втратив дару дивуватися примхам долі і людей. Самі ритм і інтонація прози підказані часом. Видно, що автор вміє, говорячи словами Чехова, коротко писати про довгі речі.

Майстерність Булгакова-сатирика полягає в незвичайному володінні мовою. Аналіз мови героїв допомагає побачити і зрозуміти внутрішній світ героя, а також є характерним показником ставлення автора до нього.

На нашу думку, М. Булгаков використовував сатиру, щоб крізь призму сміху розкрити смердючі нариви суспільства. Комічність – обов’язкова приналежність навіть таких, аж ніяк не смішних, творів Булгакова, як п’єса “Біг”, романи “Майстер і Маргарита” та “Собаче серце”. Сатира дає можливість автору змусити читача розсміятися, а потім, на піку сміху, змусити його

задуматися. Посміятися і поплакати над собою. Тому комічне в цих творах – це тільки дуже тонкий верхній шар, який злегка прикриває трагедію, що рветься назовні.

У романі “Майстер і Маргарита” на сцену виходить сам Володар Тьми, на якому, для читача, вже немає ніякої маски. Його образ дозволяє автору роману, за допомогою фантастики та містики, розкрити справжні обличчя москвичів. Булгаков розгортає ситуацію, доводячи її до абсурду, стискаючи терміни виконання тієї чи іншої афери, наближаючи покарання до злочину [1, с. 57].

У цьому романі, зло не просто зображено. Воно осміяно, викрито, пародійно знижено. Це дозволяє психологічно подолати страх перед тими явищами дійсності, які самі по собі ніяких “веселих” асоціацій у сучасників Булгакова не викликали. Йдеться, звичайно ж, про арешти, доноси і допити в “компетентних” органах. Власне кажучи, роман і починається з доносу. Охоплені шпигуноманією, Берліоз і поет Бездомний намагаються своєчасно викрити підозрілого іноземця з Патріарших ставків, в якому бачать злочинця і іноземного агента. Та, на жаль, поважний редактор і голова МАССОЛІТа так і не доходить до найближчого телефону-автомату.

Спочатку здається, що зловісний Воланд був відповідальним за цю смерть. Це враження посилювалося численними натяками на те, що Воланд і справді був Сатаною. У міру того, як все більше персонажів зникало, а сум’яття і жах охоплювали Москву, здається, що бачиш підтвердження злих намірів Воланда.

І все ж Булгаков вміло дозволив закрадатися сумнівам. Наприклад, прекрасним є епізод, в якому Воланд в ролі фокусника, що обіцяє розкрити секрети своїх трюків, змушує засумніватися в реальності дивних подій. Чи дійсно це робить диявол, чи це відбувається в умах глядачів? Це щось на зразок колективного нервового зриву? Це все тіні і дзеркала? Але читач розуміє, що, швидше за все, ні.

Помічник Воланда, гігантський кіт Бегемот, що вміє говорити, виконує трюк, в якому знімає голову персонажа з плечай, при цьому голова продовжує говорити, що, ймовірно, вже не є трюком простого ілюзіоніста. *“І сталася небачена річ. Шерсть на чорному котіві встала дибки, і він надривно нявкнув. Потім зіщулювся і, як пантера, махнув прямо на груди Бенгальському, а звідти перескочив на голову. Бурчачи, пухкими лапами кіт вчепився в рідку шевелюру конференсьє і, дико завивши, в два повороти зірвав цю голову з повної шиї. ... – Ти і надалі молотимеш всяку нісенітницю? – Грізно запитав Фагот у голови, що плаче. – Не буду більше! – прохрипіла голова”* [2, с. 161].

Інші події також спантеличують читача: розповідь Бездомного про смерть Берліоза ставиться публікою під сумнів, через це бідолаха опиняється в психіатричній лікарні. Коли знову повертаєшся до тих подій, розумієш, що Воланд насправді не був причиною смерті Берліоза, навіть якщо він і знав про це задалегідь. Виникає розуміння того, що, коли люди заслуговують покарання, – вони його отримують: жінки, які проявляють жадібність до нових безкоштовних суконь, виявляються майже голими на вулицях; чоловіки, які так прагнули заробити легкі гроші, потрапляють в біду через іноземну валюту, яка

невідомо як у них з'явилась. Примітно також, що жертвами фокусів Воланда стають і абсурдні бюрократи, які зловживають своєю владою і тими, хто їх оточує.

У цьому перевернутому з ніг на голову світі починає здаватися, що Воланд навіть робить всім послугу. Уважні читачі можуть також згадати, що роман починається наступною цитатою з “Фауста” Гете:

*...так хто ж ти, нарешті?
– Я – частина тої сили, що
вічно хоче зла й вічно
робить благо* [2, с. 20].

Коли читаєш цей роман, чи виникає відчуття, що в його світі є щось дійсно зле? Це питання цікаве не тільки тому, що Булгаков змушує нас задуматися про мораль Воланда, а й тому, що він підкреслює ще дещо в романі: яскравість і абсурдність. Принаймні, на перших сторінках відсутня справжня злість або навіть небезпека. Майже всі жертви фокусів Воланда і його свити все ж уникають своїх проблем. Це більше схоже на карнавал, ніж на пекло.

Михайло Булгаков з великою винахідливістю знаходить способи сказати в своєму романі і про масові арешти. Такий натяк про таємничі зникнення мешканців “нехорошої квартири”, і повідомлення в епілозі про численні арешти не тільки людей, а й чорних котів. Але як і раніше сміх залишається вірним союзником автора. У зіткненні зі світою Воланда звичайна система насильства виявляє своє повне безсилля, свою абсурдність – адже намагаються заарештувати не людину, а kota!

Іноді жарти бувають прямолінійними: *“Що все це означає? Приберіть його звідси, чорт мене забери! – вигукує голова Комісії з видовищ і світлових розваг, коли його відвідує один з помічників Воланда. – Чорт тебе побори? Що, власне, і можна зробити! – помічник відповідає, відводячи голову і залишаючи його порожній костюм позаду, все ще працюючи як ні в чому не бувало”* [2, с. 210].

А в інший час жарти пролітають так швидко, що їх легко не помітити – наприклад, коли Варенуха бере трубку і недбало починає “брехати” в трубку. Ця комедія в ранніх московських розділах надає книзі легкості.

І це ще не все. Хіба можна не згадати ще розгром будинку Драмліта з Маргаритою? Хіба можна забути останні пригоди Коров'єва і Бегемота? Вогонь, в якому згорають Торгсин і будинок Гриб'єдова, не обпалює читача гіркотою втрати. Навпаки, перед нами, мабуть, найдотепніші й найвеселіші сторінки.

Так далеко, і так нереально. Все це дуже сюрреалістично. Булгаков створив божевільну версію Москви, хаотичне місце, контрольоване володарем незрозумілої, непередбачуваної сили. Люди не мають ніякої влади або контролю над своєю долею. Багато з них раптово зникають з невідомих причин. Існує ледь згадувана таємна поліція, яка наводить жах на всіх; нескінченні суспільства, відомі під безглуздими аббревіатурами, і люди, що живуть з щедрими привілеями, незважаючи на їх ніби-то безкласове суспільство. А письменники не вільні: “Я не міг звільнитися від почуття, – каже вчитель у

своїй красномовній скарзі, – що люди, які пишуть ці статті, не говорили того, що вони дійсно хотіли сказати, і що це було причиною їх люті ” [3, с. 26].

Таким чином, сатира Булгакова – це спосіб подолання страху перед кривавою дійсністю. А точна природа гри Воланда залишається загадкою. Можливо, в тому дивному світі, який створив Булгаков, і немає зла, але він не залишає нам ніяких сумнівів щодо того, що воно дійсно існує.

Воланд зі своєю свитою приїжджає в Москву, щоб подивитися, наскільки змінилися люди, чи не даремна була жертва Ієшуа. На виставі у театрі “Вар’єте” він бачить, що люди не змінилися: “Люди як люди, квартирне питання тільки зіпсувало їх” [2, с. 215]. Доноси, жадібність, хабарництво москвичів мало чим відрізняють їх від жителів Ершалаїма.

Якщо Мефістофель із “Фауста” Гете є втіленням зла, усесильним, як Бог, то Воланд має на меті відновлення справедливості, хоче довести, що зло й добро тісно переплітаються, ось тільки зло неминуче карається [3, с. 29].

Булгаковський Воланд не сіє зло, а викриває його. Жорстокими, але водночас справедливими наказами та вчинками він відновлює рівновагу між добром і злом. Зло в романі – не витівки Сатани. Відповідальність за несправедливість автор покладає на людину. Каральна сила, яку втілюють Воланд та його свита, діє вибірково й осмислено. Диявол у романі Булгакова бореться із людськими вадами і стає завзятим адвокатом людей.

Література

1. Астахин Л. О загадочных персонажах и тайнах в романе М. А. Булгакова “Мастер и Маргарита” [Текст] / Лев Астахин // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2009. – № 9. – С. 56–59.

2. Булгаков М. А. Майстер і Маргарита. – М., 1998.

3. Голтвеницька М. В. Диявол і його свита у романі М. Булгакова “Майстер і Маргарита” [Текст] / М. В. Голтвеницька // Зарубіжна література в школі. – 2006. – № 19. – С. 25–36.

4. Назарець В. М. Проблематика і система образів роману М. Булгакова “Майстер і Маргарита” [Текст] / В. М. Назарець, Г. В. Фінчук // Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. – 2011. – № 4. – С. 2–9.

The article considers the role of satire in Bulgakov's works. The object of attention is the novel “Master and Margarita”. The purpose of the article is to study M. Bulgakov's novel “Master and Margarita” through the prism of its satirical nature. It is focused on the selection of one of the characters of the work – Voland. It is traced how the writer filigree changes the reader's attitude to Satan throughout the novel. And for this aspect of the study, Bulgakov's skill as a satirist is revealed.

Key words: Mikhail Bulgakov, a novel, a satire, a good and devil.

Дискурс ток-шоу як один із шляхів активізації навичок говоріння у навчанні іноземній мові

Зазвичай ми вивчаємо іноземну мову у штучних умовах. Компенсувати відсутність мовного середовища дозволяє використання інноваційних технологій, які “занурюють” нас у мовне середовище тієї мови, яку вивчаємо. Ток-шоу є одним із дієвих засобів у вивченні іноземних мов, адже воно надає можливість учню розвинути навички говоріння шляхом наслідування почутих звуків, запам’ятовування слів та мовних конструкцій, які використовує ведучий ток-шоу, перейняття особливостей артикуляції та інтонації.

Ток-шоу – це розмовний жанр, сучасний аналог теледискусії, від англійського “*talk-show*” – жанр, адресований “не всім, але кожному”. Класичне ток-шоу – це трикутник: ведучий – запрошені співрозмовники (експерти) – глядачі у студії. Ток-шоу поєднує прийоми журналістики і сценічні прийоми. Кожен із учасників ток-шоу, яка б не була його роль в програмі, одночасно є його персонажем із встановленою авторами ток-шоу роллю. Схема жанру досить проста і безпрограшна – герої, глядачі, ведучий, питання і відповіді.

Дослідники вважають, що ток-шоу поєднує сутнісні ознаки інтерв’ю, дискусії, ігри, а також концентрується навколо особистості ведучого. Це максимально персоніфікована екранна форма. На взаємодію форми і її творця, в першу чергу, сприяють необхідні особистісні якості ведучого: розум, винахідливість, привабливість, гумор, вміння зацікавлено слухати, пластично рухатися та інше. Важливими є також і зовнішні обставини: певне місце і суворо дотримувана циклічність, тобто регулярна повторюваність програми, розрахована на збудження у свідомості масового глядача стану “нетерплячого очікування зустрічі”.

Неодмінними “компонентами” ток-шоу, крім ведучого, є гості (“герої”) – люди, які чимось прославилися або просто цікаві своїми вчинками, думками, способом життя. Обов’язковою для цього жанру є присутність у студії декількох десятків глядачів і, можливо, наявність компетентних експертів. Глядачі не завжди залучаються до розмови, іноді їх участь обмежується оплесками, сміхом, вигуками подиву – це створює особливу атмосферу публічності, дає “емоційну підказку” телеглядача.

Живі дискусії, поп-культура, гумор – все це чудовий спосіб познайомити учнів із розмовною англійською мовою. Залучення елементів автентичних ток-шоу в навчальний процес має багато переваг над іншими шляхами навчання іноземній мові:

1. Природна розмовна мова. Незважаючи на наявність в програмі сценарію, головним в ток-шоу є інтерв’ю, а отже – діалоги. Зазвичай ведучий ставить різні питання і намагається підтримати розмову, і в учня є можливість навчитись вести природну бесіду англійською мовою.

2. Різноманітність акцентів. Учень навчається слухати і розуміти різні акценти і манеру говоріння різних людей. У студії бувають гості з різних країн світу, які можуть говорити з акцентом. Знайомство з різними акцентами допомагає повправлятися в аудіюванні і розумінні на слух різних варіантів англійської мови.

3. Поп-культура і сленг. Під час бесід із гостем у ток-шоу часто обговорюються новини кіноіндустрії, нові книги і телепрограми, а також звучать нові сленгові слова і вирази. Крім того, мова часто заходить про актуальні політичні питання, так що в учня є можливість наглядно побачити, як політична термінологія застосовується в різних контекстах.

Давно минув той час, коли іноземну мову можна було засвоїти лише з підручників. При організації навчального процесу задля розвитку навичок говоріння слід прагнути того, щоб вправи і ситуації містили якомога більше проблемних питань, що дозволяють учням висловлювати протилежні точки зору, сперечатися і переконувати. Ток-шоу допоможуть учню дізнатись, як саме це робити та досягати бажаних результатів у вивченні іноземних мов.

Література

1. Білоус І. М. Концептуальний простір англомовного фітнес-дискурсу / І. М. Білоус // Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Сер. : Філологічні науки. – Луганськ. – 2014. – № 6. Ч. 1 : “Ключові проблеми сучасної германської та романської філології” : за матеріалами II Всеукр. наук.-практ. конф. – С. 5–13.

2. Вакурова Н. В. Типология жанров современной экранной продукции / Вакурова Н. В., Московкин Л. И. – М., 1998. – 342 с

3. Вартанов А. С. Актуальные проблемы телевизионного творчества на телевизионных подмостках. М., 2003. – 254 с.

4. Кузнецов Г. В. Телевизионная журналистика / Кузнецов Г. В., Цвик В. Л., Юровский А. Я. – М., 2002. – 532 с.

The article is devoted to talk show discourse, what it is, main peculiarities of this genre and how it can have an impact on developing students' speaking skills in foreign language learning.

Key words: *development of speaking skills, interview, presenter, talk show, speaking skills, teaching a foreign language.*

Ольга Солошенко

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка

Науковий керівник – ст. викл. Сосой Г.С.

Особливості вищої освіти у Великій Британії

Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії – країна із багатовіковою історією. За роки свого існування Велика Британія безперервно розвивалася, що зробило її однією із найрозвиненіших країн не тільки Європи а й світу. У країні досить розвинені всі галузі, зокрема і освіта [1, с. 75–76]. Оксфорд та Кембридж – найвідоміші та найстаріші університети світу і досі

функціонують, даючи престижну вищу освіту великій кількості британських студентів. Усього в країні більше 850 закладів вищої освіти.

Освіта – галузь, якій Британія надає великого значення, тому більшість вищих навчальних закладів країни мають державну форму фінансування. Цим займаються органи місцевої влади. Існують і приватні заклади освіти із комерційною основою фінансування [5, с. 119–120].

Через високий рівень автономності більшість вищих навчальних закладів мають власні правила прийому, традиції, правила та вимоги. Для того, щоб вступити до британського коледжу чи університету потрібно спочатку пройти співбесіду аби виявити наскільки абітурієнт обдарований, вмотивований навчатися і розвиватися, та які у нього цінності. Але для того, аби стати студентом у Великій Британії, потрібно досягнути 18 років. Всі, хто не досягнули повноліття не можуть вступити до коледжу чи університету.

Оскільки освіта у Великій Британії є однією з найкращих у світі, то не дивно, що методики викладання тих чи інших предметів здійснюються по-різному. Найбільш поширені види занять – це лекції, практичні, семінарські та лабораторні заняття, а також інноваційні види занять у вигляді різноманітних ігор. Викладачі мають повну свободу щодо викладання свого предмету та здійснення контролю знань студентів. Але найбільша увага навчального закладу приділяється самостійній роботі студентів, адже лише вміння застосування набутих знань на практиці допоможе студенту повністю їх засвоїти та удосконалювати свої навички з певного предмету [2, с. 25–26].

Вища освіта Великої Британії, як і у більшості країн Європи, є дворівневою. Перший рівень – бакалавр (Bachelor degree) опановується студентами протягом трьох років у Англії, Уельсі та Північній Ірландії; триває 4 роки у Шотландії; 5-6 років на ветеринарних та медичних факультетах. Також існують прискорені інтенсивні курси, що дають змогу отримати ступінь бакалавра всього за 2 роки. Існує також заочна форма навчання, яка лише має більший термін навчання. Часто цей рівень називають “додипломним” (Undergraduate education).

Найпопулярнішими напрямками бакалаврського ступеня є бакалавр мистецтв (BA – Bachelor of Arts), наук (BSc – Bachelor of Science), освіти (BEd – Bachelor of Education), інженерії (BEng – Bachelor of Engineering), права (LLB – Bachelor of Law), медицини (MB – Bachelor of Medicine) [6, с. 1].

У студентів британських закладів вищої освіти також є можливість отримати диплом бакалавра різних зразків. Усього існує два види – звичайна вища освіта (Ordinary Degree) та почесна вища освіта (Honours degree або Double Honours degree), остання присвоюється студентам за відмінне оволодіння одним або кількома предметами. Почесна вища освіта має три варіанти диплому: за успішне вивчення одного предмета – Honours degree, двох – Joint Honours degree, трьох чи більше дисциплін – Combined Honours degree. Велика перевага роботодавців надається власникам почесних дипломів, на відміну від звичайних.

Другий рівень вищої освіти – “магістр” або “післядипломна освіта” (Postgraduate education). На цьому рівні основним заняттям студентів є

проведення пошукової роботи для їх майбутніх дисертацій, а також відвідування лекцій та семінарських занять. Після закінчення курсу, що триває від 1 до 2 років включно студенти отримують вищу освітню кваліфікацію (postgraduate degree), що також називається “магістр”.

Найпоширеніші варіанти диплому вищої освітньої кваліфікації: магістр мистецтв (MA = Master of Arts), наук (Msc = Master of Science), бізнесу та управління (MBA= Master of Business Administration), права (LLM – Master of Law) [3, с. 11–13].

Для того, аби працювати у Британії, достатньо отримати освітній рівень бакалавра. На відміну від України, де бакалавр – це незакінчена вища освіта, у Сполученому Королівстві – це вже закінчена вища освіта. Не багато студентів продовжують навчання далі. У Британії мало хто наважується отримати освітній рівень магістра чи доктора наук, адже ці люди все своє життя безпосередньо присвячують науці та дослідженням.

Двері британських вищих навчальних закладів відкриті для всіх студентів світу. Для вступу студенту потрібно бездоганно володіти англійською мовою та мати сертифікат IELTS або TOEFL. Також є можливість безпосередньо вступити на перший курс британського коледжу або університету, закінчивши хоча б один курс університету у своїй рідній країні. Інших вимог до іноземних абітурієнтів немає [6, с. 1].

Отже, вища освіта у Великій Британії має дуже велику та багату історію. Якщо студент хоче отримати найкращу освіту, то без вагань може обрати будь-який британський заклад освіти і не сумніватися, що навчання там буде дуже інноваційне, цікаве та, що не менш важливо, ефективне. Хоч вищі Британії мають багатовікову історію, але досі є одними із найкращих не тільки у Європі, а й у всьому світі. Всі заклади мають свою автономію і самобутність, а їх двері гостинно відкриті для студентів з усього світу.

Література

1. Старовойт С. Особливості сучасної освітньої системи у Великій Британії // Рідна школа. – 2011. № 1 (січень). с. 75–76.
2. Попова І. Англія. Престижна освіта / Попова І. // Чумацький шлях. - 2004. - №1. – С. 25–26.
3. Державні освітні стандарти Великої Британії // Директор школи. – 2001. – № 17 (травень). – С. 11–13.
4. Канівець О. Особливості різнорівневої підготовки фахівців у Великій Британії // Вісник Книжкової палати Науково-практичний журнал – 2010 № 3.
5. Локшина О. Про розвиток шкільної освіти Англії на сучасному етапі // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 2. – С. 119–127.
6. <http://www.osvita.org.ua/abroad/edusystem/gbr/higheredu/>
The article deals with different features of higher education of Great Britain; reveals the main aspects of higher education in Britain.
Key words: higher education, university, foreign students, Bachelor degree, Master degree.

Особливості перекладу сленгу й вульгаризмів у романі Дж. Селінджера “Ловець у житі” Олексом Логвиненком

Роман Джерома Селінджера “Ловець у житі” викликав зацікавленість у багатьох перекладачів своєю непростю лексикою. У творі наявна велика кількість сленгу, вульгаризмів, жаргонізмів, фразеологізмів та безеквівалентної лексики, саме із цих причин переклад англійського роману на українську мову може виникати труднощі. Саме завдяки складності перекладу велика кількість науковців-перекладачів цікавилася питанням щодо особливостей перекладу згаданих мовних одиниць. Дослідженням перекладу роману “Ловець у житі” займалися науковці з різних країн, наприклад, українські – А. Н. Магомедова, Н. О. Михальчук, Є. Є. Івашкевич, І. В. Онушканич, Ю. М. Плетенецька, М. В. Штогрин [3; 4; 5; 6; 5], а також російські науковці – С. Б. Єргашева, А. Г. Шильнов, [1; 7] та інші. Незважаючи на велику кількість наукових праць, до сьогодні переклад сленгізмів та вульгаризмів викликає велику кількість питань, саме тому **метою** нашої статті є перекладацькі засоби об’єктивації сленгу й вульгаризмів у перекладі Олексі Логвиненка роману романі Дж. Селінджера “Ловець у житі”. **Предметом** нашого дослідження виступає роман Дж. Селінджера “Ловець у житі”, а **об’єктом** є особливості перекладу сленгу й вульгаризмів в романі Дж. Селінджера “Ловець у житі” Олексом Логвиненком.

Опираючись на дослідження О. Л. Клименко, виділимо причини труднощів при перекладі ненормативної лексики [2, с. 1]:

1. Поширеності й частотності вживання в мові оригіналу й в мові перекладу вульгаризмів та сленгізмів: в англійській мові ненормативна лексика вживається набагато частіше, ніж в українській мові, використовується не тільки в розмовній мові, а й навіть при офіційних переговорах, для знання напруження при певній ситуації. Саме тому перекладачеві важко знайти влучні відповідники в лексиці мови перекладу.

2. Розходження складу лексико-семантичних груп слів, хоча в цілому напрямок лексико-семантичного варіювання слів у цих мовах збігається, але у складі пар відповідних лексико-семантичних груп в англійській та українській мовах існують суттєві розходження. Українські слова, які відповідають за своїм основним значенням англійським не мають експресивно-просторічних варіантів, і тому можуть бути використані при перекладі.

3. Розбіжність прагматичних компонентів значення слів, семантичними варіантами, що спричиняє розходження результатів лексико-семантичного варіювання цих слів в англійській та українській мовах.

Адекватний переклад не повинен бути стовідсотковим аналогом оригіналу, саме тому основним завданням перекладача є створення найбільш близького за лексико-семантичним змістом та структурою перекладу до його

оригіналу, потрібно підібрати всі можливі варіанти лексики, і обрати той, котрий мав би найточніший переклад. Із зазначеного вище слідує, що перекладач у своїй праці повинен застосувати різні перекладацькі прийоми й засоби. На прикладі роману Дж. Селінджера “Ловець у житі” ми розглянемо особливості перекладу сленгізмів та вульгаризмів Олексою Логвиненком.

Олекса Логвиненко при перекладі найчастіше використовує такі перекладацькі засоби й трансформації, як: аналог, еквівалент, опущення, генералізація поняття.

Дуже часто перекладач вдається до використання аналогії, наприклад:

“... *shot the breeze for a while*...” [9, с. 108] (“... *ще трохи потеревенили*”) [8, с. 123].

“*I felt like giving somebody a buzz.*” [9, с. 32] (“*Дай, думаю, кому-небудь дзенькну*”) [8, с. 37].

“*She probably knew what a phony slob he was.*” [9, с. 2] (“*Мабуть, сама знає, що він просто пустомолот*”) [8, с. 6].

Опираючись на контекст роману, О. Логвиненко вважає найдоречніше використати засіб аналогу лексеми для влучного перекладу чи для уникнення тавтології, наприклад:

“*It is all right with me if you flunk me though as I am flunking everything else except English anyway.*” [9, с. 7] (“*І я не ображусь, якщо ви мене зріжете. Однаково я провалюся на реєстрі предметів, крім англійської літератури*”) [8, с. 20]. Сленгізм “*to flunk*” перекладається відповідними синонімами.

Спосіб еквівалентних відповідників також є одним із основних перекладацьких засобів, адже при такому способі перекладу максимально зберігається лінгвістичний ступінь збереження змісту оригіналу тексту [5, с. 2], наприклад:

“*I still say he’s a sonuvabitch. He’s a conceited sonuvabitch*” [9, с. 13]. (“*А я кажу, сволота. Задавака й сволота*”) [8, с. 38].

“*She gave me a pain in the ass* [9, с. 58].” (“*У мене від твої Гейс уже аж в одному місці крутило*”) [8, с. 163].

“...*the goddam tie*...” [9, с. 14]. (“...*чортову краватку тобі*...”) [8, с. 39].

У процесі роботи над текстом перекладач використовує прийом генералізації задля зменшення експресивності лексичної одиниці [5, с. 2], щоб надати іншим лексемам більшої виразності:

“*Where the hellja get that hat?*” he said. (“*Де ти дон’яв оцю ідіотську шапку? – питає.*”)

New York. (У Нью-Йорку.)

How much? (Скільки дав?)

A buck. (Зелененьку.)

You got robbed. He started cleaning his goddam fingernails...” [9, с. 12] (Обібрали тебе. – Він заходився чистити сірником під своїми паршивими нігтями”) [8, с. 35].

Можливо, перекладач хотів надати більшої експресивності лексемам “*hellja*” та “*goddam*” саме у цьому контексті.

Прийом опущення також використовується при перекладі тексту: “*I was still sort of crying.*” [9, с. 56] (“*I ranтом у мене потекли сльози*”) [8, с. 158]. Сленгізм “*sort of*”, який перекладається “*щось тину*” був упущеним задля адекватності перекладу, адже дослівний відповідник звучав так би: “*Я все-ще тину плакав.*” Цей еквівалент недоречний, саме тому О. Логвиненко використав цей прийом.

Підсумовуючи сказане вище, ми дослідили, що нелітературна мова, а особливо сленгізми та вульгаризми викликають труднощі при перекладі. Найчастіше причинами цих труднощів можуть бути: поширеність і частота вживання лексичних одиниць в мові оригіналу та мові перекладу, розбіжність складу лексико-семантичних груп слів у мовах, розбіжність практичних компонентів значення слів і розходження результатів лексико-семантичних змін цих слів. Для перекладу нелітературної мови у романі Дж. Селінджера “*Ловець у житі*” О. Логвиненко використовує різні перекладацькі засоби й трансформації, найчастішими серед них є способи аналогії та еквіваленту, також застосовуються прийоми опущення та генералізації. У подальшому наше дослідження може слугувати основою для вивчення перекладу вульгаризмів та сленгізмів у інших творах американських письменників.

Література

1. Эргашева С. Б. От языка “Над пропастью во ржи” Дж. Сэлинджера до современного английского литературного языка: эволюция сленговых выражений / С. Б. Эргашева // Молодой ученый. – 2015. – №9. – С. 1449–1451.
2. Клименко О. Л. Основні труднощі адекватного перекладу нестандартної лексики англійської мови / О. Л. Клименко // Вісник Сумського державного університету. Серія: Філологія. – 2003. – № 4(50) – С. 89–93.
3. Магомедова А. Н. Особенности сленга социальных групп (на материале романа Дж.Селинджера “Над пропастью во ржи”) // Язык. Словесность. Культура. – 2013. – № 2–3. – С.166–182.
4. Михальчук Н. О. Особливості відтворення розмовної та побутової лексики в перекладах роману Джерома Девіда Селінджера “Над прірвою у житі” / Н. О Михальчук., Е. Е. Івашкевич // Наукові записки Національного університету “Острозька академія”. – 2015. – № 55. – С. 156–160.
5. Онушканич І. В. Сленг як перекладознавча категорія: поняття, етимологія, способи перекладу / І. В. Онушканич, М. В. Штогрин // Вісник Житомирського державного університету. – 2014. – Вип. 3 (75). Філологічні науки – С. 296–300.
6. Плетенецька Ю. М. Переклад жаргонізмів, сленгу, вульгаризмів та різновидів соціального діалекту в творі Дж. Селінджера “Над прірвою в житі” / Ю. М. Плетенецька // Наукові записки Національного університету “Острозька академія”. Серія: Філологічна – 2016. – Вип. 61. – С. 321–324.
7. Шильнов А. Г. Проблема перевода сленговой лексики на примере анализа переводов романа Дж.Сэлинджера “Над пропастью во ржи” // Индустрия перевода. – 2014. – Т.1. – С.126–131.

Список ілюстративних джерел

8. Селінджер Дж. Д. Ловець у житті: роман / Дж. Д. Селінджер; пер. з англ. О. П. Логвиненко; худож.-оформлювач Є. В. Вдовиченко. – Харків: Фоліо, 2010. — 317 с.

9. Salinger J. D. The Catcher in the Rye. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://pnu.edu.ua/depart/Inmov/resource/file/samostijna_robota/Catcher_In_The_Rye_-_J_D_Salinger.pdf

The article deals with the peculiarities of the translation of profanity, namely: slang and vulgarisms based on the novel “The Catcher in the Rye” by J. Selinger. The most common ways and methods of translation are considered: equivalent, analogue, omission, generalization of the concept.

Keywords: *slang, vulgarisms, equivalent, analogue, omission, generalization.*

Геннадій Супрун

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка

Науковий керівник – к. філос. н., доц. Усанова Л.А.

Актуальні проблеми перекладу філософських текстів

У статті здійснюється акцент на проблематиці перекладу текстів філософського спрямування, що являє собою загалом специфіку перекладу й адаптації іншомовних матеріалів. Беручи до уваги той факт, що філософські тексти оперують концептуальними формами й ідейними смисловими образами, то, зачасти, при перекладі виникають труднощі в оперуванні як термінологічною базою, так і втрачається нашарування ідейних формацій.

В умовах розвитку сучасного глобалізаційного розвитку суспільства, інформація носить першочергову роль як засіб комунікації і обміну даними в різних сферах соціального життя. Саме переклад створює можливість здійснювати міжкультурний обмін даними, відповідно до чого формується комунікація між різними народами, державами і мовами, що, безумовно, призводить до збагачення, накопичення і продукування нових знань.

Процес перекладу являє собою необхідність передачі не тільки емоційної й змістової структури, а й ідейної, що особливо гостро спостерігається в літературі філософського спрямування. Саме складність метафоричних зворотів, особливість синтаксичної побудови тексту оригіналу і створюють додаткові проблеми для перекладача, який і без того знаходиться у полоні власної індивідуально-особистої і культурної манери формування текстової складової.

Якщо брати до уваги історичний розвиток перекладу іншомовних текстів, то в пошуках більш точних дефініцій ставилось все більше вимог до якості переведеної інформації, що, в свою чергу, породжувало більше аргументів, які акцентували свою увагу на неідеальності вихідного матеріалу. Безумовно, мовні особливості не дають в повній мірі відтворити категоріальний апарат чи ідейні задуми автора оригіналу: “Там, де є необхідним переклад, там доводиться миритись з невідповідністю між точним сенсом сказаного на одній

мові і відтвореному на іншій, – це невідповідність, яку ніколи не вдасться повністю подолати” [2, с. 447]. Та проблема криється не тільки в цьому.

Однією з причин незадовільної якості перекладу філософських творів є те, що роботу може виконувати філолог, який не має відповідної вузькопрофільної освіти. Таким чином, попри ідеальне знання мови оригіналу і мови перекладу, нерідко втрачаються особливості змісту чи дефініцій окремо взятих категорій. Тому такий переклад не може вважатись науково значимим, адже його цінність зводиться до мінімального автоматичного добору словесних аналогів. Наявність філософського досвіду є необхідною умовою якісно виконаного перекладу тексту наукового змісту: “Той, хто здійснює переклад, повинен зі всією ясністю представити, як саме він розуміє текст. Він не може лишити у власному перекладі нічого такого, що не було б зрозумілим йому самому” [3, с. 115]. Разом з тим, усвідомивши текстову складову оригіналу, завданням перекладача є транслювання не особистісного розуміння, а максимально приблизившись до оригіналу, дати можливість читачу власними силами осягнути текст і сформуванати індивідуальне розуміння.

Наступна проблема полягає в тому, що в сучасних реаліях автором перекладу може стати будь яка людина, яка, відповідно, проявить ініціативність до презентування нового ексклюзивного матеріалу, який буде перекладено з іншої мови. Але в такому випадку, беручи до уваги вищезазначену проблематику, з відсутністю вузькопрофільної освіти чи наявності відповідного досвіду, стикаємося з тим, що вихідний текст може мати мінімум точок перетину з науковою літературою. Тому, якщо раніше перекладацька діяльність розумілась, здебільшого, як елітарне заняття, де процесом перекладу були зайняті вузькопрофільні спеціалісти, то в сучасних реаліях, в погоні за комерційною вигодою, коло тих, хто допускається до перекладацької діяльності без належного цензурування, значно розширено. Підтвердженням даної думки є твердження кандидата філософських наук, доцента Бевза Н.В.: “Не можна також забувати і про економічну сторону проблеми. Сьогодні можна опублікувати роботи різного за якістю рівня, також якісно відрізняються один від одного і роботи видавництва. Фактична відсутність цензури для перекладачів також дозволяє збільшувати ступінь помилки в цьому виді діяльності” [1, с. 39].

Важливо розуміти, що в основі перекладу філософських робіт лежить не лінгвістична проблематика, яка полягає в перекладі мовних знаків, а адаптація ідей, які першопочатково були сформовані автором. Оригінальність тексту формує в своєму складі багатшаровість понятійного апарату й ідейних концептів, які тісно переплітаються один з одним. Виконуючи роботу, перекладач знаходиться у полоні культурних й індивідуально-особистісних факторів, які не дають можливість передати всю повноту оригінальності текстового формату. Філософський понятійний апарат є багатоваріативним, що протирічить строгості наукової термінології, яка відрізняється своєю чіткістю. Таким чином, при перекладі іншомовних текстів відбувається пошук відповідних мовних аналогів, що провокує формування нових термінів і нової філософської мови, яка б змогла максимально приблизити читача до оригінального варіанту написаного.

Безумовно, перебуваючи в інформаційному голоді, нерідко читач буде сприймати будь який варіант перекладу, адже знайомлення з оригіналом твору відкриває нові шляхи розвитку дослідника чи просто поціновувача наукової літератури. Слід враховувати той факт, що філософія не тільки проводить аналіз мовних формацій способу вираження думки, а й сама у власній основі має відповідну структуру з правилами і понятійним апаратом. В процесі розвитку самої філософії, відбувається й оновлення тих сформованих вузьконаправлених стилістичних особливостей, які формуються авторами оригінальних текстів. При проведенні перекладу не завжди у доробку перекладача є ті терміни й відповідники, які б дозволили найбільш точно здійснити варіант перекладу. Таким чином, філософія спонукає до формування й творення нової мови, яка була б здатна задовольнити виклики сучасності. Та важливо піддавати переклади аналітиці й корегуванню, що якісно б збагачувало кінцевий варіант філософського твору. Саме з такою метою у 2002 році було сформовано проект, який має назву “Лабораторія наукового перекладу”. Перекладачі, видавці, науковці комунікують між собою задля покращення рівня якості перекладених іноземних текстів.

Якими ж є справи сучасної української спільноти перекладачів філософського спрямування? Варто зауважити, що окрім незацікавленості суспільством до подібних вузьконаправлених наукових напрямків, присутня й загальна криза освітнього процесу, що призводить до низького рівня взаємозв'язку з світовими фахівцями даної галузі. На додачу, зі здобуттям незалежності, Україна не мала спадку – за радянських часів кількість перекладених текстів філософського спрямування було мінімальним. Відповідно, починаючи з 1991 року відбувається формування когорти перекладачів, які ставлять за мету ознайомлення вітчизняних читачів з творами іншомовних філософів. Але проблема полягала в наступному: замість прямого перекладу оригіналу, відбувалось елементарне калькування з російських копій, що призводило до деформації термінологічного апарату. Такий переклад у посередника не надто добре впливав на якість наукового матеріалу, адже чим довшим є ланцюг копій, тим вірогідніше втратити все більше оригінальних ідей, які початково були закладені автором.

Таким чином, роль перекладу для розвитку філософського напрямку науки важно переоцінити. Саме перекладацька діяльність спонукає до того, що відбувається збагачення і розвиток національної культури, її включення в глобальну систему інформаційного обміну. Та під час роботи над перекладом філософських текстів, перекладачеві потрібно зосередитись на передачі початково закладених автором сенсів, які шар за шаром можуть накладатись в оригіналі. В тому випадку, коли перекладач, в погоні за копіюванням стилізації написаного, не зацентрує увагу на вищезгаданій особливості, то кінцевому варіанту загрожує мінімізація наукової цінності. Філософські терміни, які вжиті в тексті, повинні максимально точно бути адаптованими виходячи з сенсу їх використання в оригінальному тексті й культурних особливостей мови, на яку здійснюється переклад. Саме за таких умов проведена робота буде високо

оцінена тими, хто буде знайомитись з перекладом іншомовних думок філософів і мислителів як сучасності, так і минулих літ.

Література

1. Бевз Н. В. Переклад філософських текстів у сучасному культурному просторі України. Н. В. Бевз. Вісник Житомирського університету: зб. наук. праць. Житомир, 2011. № 56. С. 38-40.

2. Гадамер, Г.-Г. Истина и метод (Основы философской герменевтики). Г.-Г. Гадамер. М., 1988. 447 с.

3. Рикёр П. Парадигма перевода. Поль Рикёр; [Семко С.А. О герменевтическом аспекте перевода. С.А. Семко, Г.П. Рябов. Информационно-коммуникативные аспекты перевода: Сб. научных трудов. Часть II. НН: НГЛУ, 1998. С. 112–133.

This article is focused on the challenges in philosophical texts translation, that is general particularity of translation and adaptation of foreign language materials. Considering that philosophical texts operate conceptual forms and semantic images, we are often challenged by meaning-changing transformations of termbases and loss of ideological formations layering at the process of translation.

Key words: translation, philosophy, linguistic features, conceptual framework, ideological concept.

Ярина Таран

Державний заклад “Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка”

Науковий керівник – к. пед. н., доц. Перова С.В.

Перекладацькі трансформації як спосіб досягнення адекватності перекладу віршованого твору

Поезія – це вид літератури, який вимагає від перекладача особливих зусиль, адже у віршованому творі форма ставить жорсткі рамки і не дозволяє ані надмірно розширяти, ані звужувати змістовні параметри. Саме звукова та ритмічна організація тексту є тими аспектами, якими визначається неможливість передати окремі особливості поетичного твору при принциповій перекладності усього тексту в цілому.

Актуальність теми статті зумовлена тим, що рівень адекватності тексту є найважливішим показником якості роботи перекладача. Можна перекласти кожне слово якнайточніше, але це далеко не є гарантією досягнення якісного результату. Перекладачеві необхідно ювелірно володіти усіма способами досягнення адекватності перекладу, зокрема способами перекладацьких трансформацій. Існує постійна потреба в перекладі світової класики українською, і при цьому процесі неминуче постануть аналогічні теоретичні й практичні питання, що потребуватимуть вирішення, однак такі проблеми поки що розглядають вкрай рідко. **Метою** розвідки є дослідження прийнятних засобів перекладу творів і досягнення їх адекватності. Для цього ми здійснимо спробу дослідити види перекладацьких трансформацій і їх роль у досягненні

адекватності перекладу на прикладі різних перекладів українською поеми Е.А.По “Ворон” (“Крук”).

Перекладач завжди так чи інакше видозмінює текст, що перекладає, і при відтворенні усіх відтінків смислу, виникає необхідність змінити або кореневий склад, або звукову інструментовку, ритміку тощо. Неможливо зберегти вірність одразу всім параметрам, інакше дві мови мусили б мати одну й ту саму природу в усіх відношеннях, тобто, були б однією мовою. При перекладі доводиться відтворювати щось одне і жертвувати іншим, і тоді твір перестає бути органічним. Задля збереження органічності твору необхідно певною мірою пожертвувати усіма трьома аспектами мови: смисловим, граматичним і звуковим, і наново створити іншою мовою якийсь інший твір – “відповідь духу даного народу на ідеальну тему, втілену іншим народом”.

До перекладу чи переспіву поеми Едгара Алана По “Ворон” (“Крук”) зверталися безліч разів з часу написання і до сьогодні. Серед українських перекладачів необхідно зазначити В. Марача, С. Гординського, П. Грабовського, Г. Кочура, А. Онишка та Г. Гордасевич.

Для нашого дослідження звернемось до перекладу, здійсненого Павлом Грабовським, де ми знайшли та проаналізували ряд лексичних трансформацій:

1. Диференціація значень. Словниковим відповідником слова “*visitor*” є слово “*гість*”, а не “*подорожній*”, але для збереження ритмічного малюнку твору слово з чотирьох складів у цьому випадку підходить краще.

<i>‘T is some visitor, I muttered, tapping at my chamber door –</i>	<i>Стук роздався з двору мого... Подорожній заблукався</i>
---	--

2. Конкретизація значення. Слово “*lore*” має безліч значень: мудрість, знання, наука, легенда тощо. Павло Грабовський у своєму перекладі перетворив це значення на “твір”, що в принципі не вибивається із цілісної картини, але має значення, дещо відмінне від оригіналу.

<i>Over many quaint and curious volume of forgotten lore -</i>	<i>Над одним старинним твором, Над забутим мислі взором, Що велику славу мав.</i>
--	---

3. Ще один приклад трансформації у цьому відривку – фраза “*Що велику славу мав*” взагалі відсутня в оригінальній версії тексту, але якщо мова йде про якесь старовинне знання (старовинну мудрість), можна зробити логічний висновок, що воно є досить відомим. Очевидно, що цей прийом – трансформація семантичного розвитку.

Ще один випадок подібної трансформації:

<i>While I nodded, nearly napping, suddenly there came a tapping,</i>	<i>“Коли чую: стук роздався, Стук роздався з двору мого...”</i>
---	---

В перекладі використане дієслово “чую”, відповідника якого немає в оригіналі, але це очевидно, що стук можна лише почути, тому використання такої трансформації є виправданим.

<i>‘T is some visitor, I muttered, tapping at my chamber door -</i>	<i>Стук роздався з двору мого...</i>
---	--------------------------------------

4. “*Chamber*” означає “палата”, “камера”, “покої” тощо. У перекладі ми бачимо слово “*двір*”, тобто перекладач використав диференціацію значень.

На жаль, П. Грабовський знехтував більшою частиною епіфор (епіфора – це одна з найпоширеніших стилістичних фігур, яка виражається в повторенні одних і тих же слів або сполучень слів на завершення суміжного відтинку мови). У перекладі нараховується лише п'ять (із 18-ти) випадків епіфори. У своїй праці, присвяченій аналізу “Ворона”, В. Коптілов справедливо вказує, що саме “численність звукових повторів і ритмічних підхватів створює у Грабовського враження величезного внутрішнього напруження того буденного світу, який зображує По” [1, с. 124].

Розглянемо інший, сучасний переклад твору, зроблений Віктором Марачем у 2007 році:

*Раз вночі, думки похмурі відганяючи, в зажурі
Я схилився над **фоліантом**, що в нім мудрості плоди;
І в дрімоту вже поринув, коли раптом стук долинув
Й чари сну із мене скинув, – стукіт й ніби звук ходи.
“Ще не спить хтось, – я подумав, – і прямує він сюди,
Й серед ночі – гостя жди!”*

Як і у минулому випадку, слово “*lore*” шляхом конкретизації значення перетворили на “*фоліант*”, а фраза “*що в нім мудрості плоди*” є семантичним розвитком попередньої.

<i>‘T is some visitor, I muttered, tapping at my chamber door – Only this and nothing more.</i>	<i>“Ще не спить хтось, – я подумав, — і прямує він сюди, Й серед ночі – гостя жди!”</i>
---	---

Також спостерігаємо прийом семантичного розвитку у фразі “*Ще не спить хтось, – я подумав, – і прямує він сюди*”. Це логічний висновок, адже якщо хтось стукає у двері, значить “тість” точно не спить.

Останній рядок, який є ключовим у кожній строфі було пропущено, натомість автор звернув увагу на раптовість нічного візиту – “*Й серед ночі – гостя жди!*”

<i>Ah, distinctly I remember it was in the bleak December, And each separate dying ember wrought its ghost upon the floor.</i>	<i>Осява той спомин будні – це було в похмурім грудні: Ледь вогонь тлів й на підлогу кидав відблиски руді.</i>
--	--

У першому рядку відбувається контекстуальна заміна, характер фрази “*I remember*” змінюється на безособовий, додається деяка емоційна забарвленість (“*я пам’ятаю*” перетворюється на “*спогад осяює будні*”).

У цьому уривку відбулась генералізація значення. Так, фраза “*кожен шматочок вугілля кидав на підлогу свій привид*” перетворилася на “*вогонь тлів і кидав на підлогу відблиски*”.

<i>Presently my <u>soul</u> grew stronger; <u>hesitating then no longer</u>, “Sir,” said I, “or Madam, truly your forgiveness I implore;</i>	<i>А зібравшись трохи з духом, підкріпив слова ще й рухом: “Пане, – мовив я, – чи пані, мене строго не суди”</i>
--	--

Фразу “*Presently my soul grew stronger*” Віктор Марач переклав як “*зібравшись трохи з духом*”, де “*моя душа*” / “*мій дух*” зазнала зміни частини

мови, при якій семантичний акцент переноситься з іменника на дієслово (“зібравшись”). Наступна фраза “*hesitating then no longer*” – “більше не сумніваючись” замінена на “*підкріпив слова ще й рухом*”, що далеко не можна назвати відповідником фрази. Тут, очевидно, використаний прийом семантичного розвитку, адже таке продовження фрази не суперечить їй.

“*But the fact is I was napping, and so gently you came rapping*” в українській інтерпретації звучить як “*Так заглибивсь у скорботу, що не чув я крізь дрімоту*”. В оригінальному рядку немає слова “*скорбота*”, але воно зустрічалось раніше і його використання може бути виправданим знову ж таки прийомом семантичного розвитку.

Наступні строфи у перекладі повторюють тенденції попередніх.

<p><i>Then this ebony bird beguiling my sad fancy into smiling, By the grave and stern decorum of the countenance it wore, “Though thy crest be shorn and shaven, thou,” I said, “art sure no craven, Ghastly grim and ancient raven wandering from the Nightly shore – Tell me what thy lordly name is on the Night’s Plutonian shore!” Quoth the raven, “Nevermore.”</i></p>	<p>Поруч з Вороном цим чорним й настрої вже не був мінорним: Такий гонор і поважність не знайдеш, хоч світ пройди. “Ти хоча й не говірливий, – мовив я, – все ж не лякливий; Як же звать тебе, звабливий, чий губляться сліди У нічнім Плутона царстві, там, де вічна тьма завжди?” Й каркнув Ворон: “Вже-не-жди”.</p>
--	---

Шляхом генералізації значення у перекладі “*this ebony bird*” інтерпретовано як “*ворон цей чорний*”, де *ebony* – це лише відтінок чорного. “*Beguiling my sad fancy into smiling*” зазнала одразу декілька перекладацьких трансформацій. По-перше, “*настрої вже не був мінорним*” – антонімічний переклад. Також тут вступає в силу перенесення об’єкту та суб’єкту речення. В оригіналі ворон перетворив сум героя на посмішку, а в перекладі говориться про зміну настрою, тобто, знову ж таки речення стає безособовим.

Наступний уривок є початком кульмінації, а тому найцікавішим з точки зору нашого дослідження, адже надзвичайно важливо передати напруження, емоції і образи правильно і адекватно, аби в українського читача склалося правильне враження. Пропонуємо порівняти переклади різних авторів і проаналізувати обрані авторами трансформації та образи.

<p><i>Then, methought, the air grew denser, perfumed from an unseen censer Swung by angels whose faint foot-falls tinkled on the tufted floor. “Wretch,” I cried, “thy God hath lent thee – by these angels he hath sent thee Respite – respite and nepenthe from thy memories of Lenore! Quaff, oh quaff this kind nepenthe and forget this lost Lenore!”</i></p>	<p>Й мов кадилом хтось незримо враз махнув перед дверима, Й звук, мов крил змах серафима, що з небес зійшов сюди. Й крикнув я: “Це за моління Бог явля благовоління; В панацеї цій спасіння – забуття у ній знайди: Пий же, пий і про Ленору спомину вже не буди!”</p>
--	--

<i>Quoth the raven, "Nevermore."</i>	<i>Каркнув Ворон: "Ні, не жди!"</i>
--------------------------------------	-------------------------------------

У першому рядку строфи упущено фразу “повітря ущільнилось”, що значно зменшує емоційне напруження, яке хотів передати автор, але провідна образна лінія лишилася незмінною: “*censer*” – “кадило”. Перекладач не знехтував цією деталлю. У наступному рядку, шляхом конкретизації значень “*angels*” було перекладено як “*серафим*” з тою ж самою метою – зберегти ритмічний малюнок для досягнення адекватного перекладу тексту.

В одному з наступних рядків можемо спостерігати ще один випадок генералізації значення: “*perpente*” – з грецької – трава “забуття”, свого роду антидепресант, а “*панацея*”, використана у перекладі – стала назва для ліків від усіх хвороб. “*Спомину вже не буди*” – антонімічний переклад фрази “*forget this lost Lenore*” (“забудь” = “не згадуй”).

<i>And the raven, never flitting, still is sitting, still is sitting On the pallid bust of Pallas just above my chamber door; And his eyes have all the seeming of a demon's that is dreaming, And the lamp-light o'er him streaming throws his shadow on the floor; And my soul from out that shadow that lies floating on the floor Shall be lifted – nevermore!</i>	<i>І сидить, сидить цей Ворон, вже ні друг мені, ні ворог, На блідім Паллади бюсті чорний, наче знак біди; Й очі зблискують зловісно, й пада тінь його навскісно, Й світло лампи, мов навмисно, множить тінь в тіней ряди. І душа моя в цій тіні, й що полине ввись – не жди: Вже із тінню – назавжди!</i>
--	--

Як ми бачимо, перекладачі зверталися до різних прийомів задля передачі емоційної атмосфери твору. Тобто, і П. Грабовський, і В. Марач при здійсненні перекладу намагались передати зміст поеми зі збереженням гама почуттів автора. Тому, говорити про те, чий переклад є більш правильний, недоречно. Перекладачі змогли досягти адекватності перекладу різними лексичними засобами, ми можемо лиш досліджувати якими саме. Досягнення адекватності перекладу, особливо поетичного твору, надзвичайно важлива і кропітка робота. Автор повинен не тільки віртуозно володіти перекладацькими прийомами та трансформаціями, а й тонко відчувати образність, метронуміку та настрої твору. Головною рисою поетичного перекладу є його доволі вільний характер. Чітка композиція і умовність поезії не дозволяють знаходити прями відповідники значно більшою мірою, ніж це відбувається при перекладі прози. Оволодіти мовою поетичних асоціацій, витонченою системою метафоричного мислення, проникнути у внутрішній смисл слів, зрозуміти значення форми – все це важко, але необхідно, аби відтворити рядки оригіналу іншою мовою з максимальним збереженням форми та її наповнення. На прикладі поеми Едгара Алана По “Ворон” (“Крук”) ми проілюстрували багато трансформацій, котрі стали важливими інструментами для створення адекватного перекладу тексту.

Література

1. Коптілов В. Теорія і практика перекладу. / В. Коптілов – К. : Юніверс, 2002. – 280 с.

2. Рихло О.П. Відтворення мовно-стилістичних особливостей творів Е. А. По в україномовних перекладах / О. П. Рихло. – Автореф. дис. ... канд. філол. наук: спеціальність: 10.02.16. – перекладознавство. – К. : КНЛУ – 2002. – 15 с.

3. Поетичні майстерні. Едгар По Ворон – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://maysterni.com/publication.php?id=9277>.

4. Эдгар По. Ворон (в различных переводах) – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.lib.ru/INOFANT/POE/crown3.txt>.

5. The Raven by Edgar Allan Poe / Poetry Foundation. – Електронний ресурс. – Режим доступу: poetryfoundation.org/poems-and-poets/poems/detail/48860.

The article deals with translation transformations as a way of gaining the appropriate translation within poetry. The author analyses E. A. Poe's poem "The Raven" and compares its translations made by different Ukrainian translators, distinguishing the type of translation transformation used.

Key words: translation transformation, appropriate translation, "The Raven", E. A. Poe, poetry.

Марина Тихоненко

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
Науковий керівник – к. філол. н., доц. Ніколашина Т. І.*

Англiцизми в технотрилерi "Бот" Макса Кiдрука

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку постінформаційного суспільства виникає гостра потреба осмислення та ґрунтовного дослідження нових жанрів сучасної літератури, котрі ще донедавна були зовсім не знайомими пересічному читачеві. Мова йде про **технотрилер** – жанр художньої літератури, що досліджує взаємодію людини з реально існуючими технологіями, а насамперед – фатальні помилки в цій взаємодії, що призводять до техногенних катастроф. Згаданий вище жанр певною мірою є гібридним, адже в ньому ми простежуємо елементи пригодницького роману, наукової фантастики, та, звісно ж, трилеру, який змушує читачів хвилюватися, співпереживати, а іноді навіть боятися. Зливаючись воедино, усі ці елементи роблять технотрилер літературою цікавою, а головне – читабельною.

21 травня 2013 року письменник, мандрівник і просто інженер-енергетик Максим Кідрук презентував "Бота" на факультеті філології та журналістики Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Технотрилер "Бот" – це нова сторінка в сучасній українській літературі. Стрімкий, насичений, динамічний, який ні в чому не поступається кращим світовим бестселерам. Саме такий роман викликає надзвичайно потужний інтерес молоді.

Зважаючи на гібридну природу технотрилеру, варто звернути увагу на мовневу канву жанру саме в українському контексті, адже наша мова не є багатою на наукову й технічну лексику, тому вітчизняні письменники змушені запозичувати потрібні слова з інших мов, зокрема в англійській.

Виходячи з усього вище зазначеного, **мета** нашої статті полягає в розгляді функційно-стилістичних особливостей англіцизмів у технотрилері “Бот” Макса Кідрука.

Виклад основного матеріалу. У кінці ХХ – початку ХХІ століть в український простір починає проникати західна культура, яка пропагує індивідуалізм, громадянське суспільство, демократію, європейські цінності. Людина вже давно не є “гвинтиком” системи: вона незалежна, вільна та автономна в усіх своїх починаннях. Глобалізація та інтеграція України у світовий простір зумовили швидке запозичення українською мовою іншомовної лексики: “бізнес”, “шоу”, “бартер”, “клуб”, “спорт” тощо. Мова – це відкрита система, яка всотує нові слова щоденно, тому словник англіцизмів зростає семимильними кроками, у цьому аспекті показовими є твори художньої літератури.

В енциклопедії “Української мови” запропоновано дефініцію **англіцизму** (англізму) – “різновид запозичення: слово, його окреме значення, вислів тощо, які запозичені з англійської мови або перекладені з неї чи утворені за її зразком. Професор І. Ющук звертає увагу на фонетичні особливості англіцизмів: звук [дж], звукосполучення [ай], [ей], суфікс -инг (-інг): *бюджет, джентльмен, комбайн, тролейбус, мітинг, тубінг, демпінг*; диференціює за сферою застосування:

- **техніка:** *бульдозер, грейдер, комбайн, трактор, трамвай, ескалатор, форсунка, блюмінг, тунель, комп’ютер, принтер, дисплей, файл;*

- **політика й економіка:** *мітинг, лідер, страйк, бойкот, локаут, гангстер, трест, бізнес, рекет, демпінг, маркетинг, бюджет, чек, банкнот, менеджер, менеджмент;*

- **мореплавання й військова справа:** *траулер, танкер, катер, вельбот, шлюпка, шхуна, яхта, ватерлінія, трап, док, дрейф, шквал, аврал, танк, шрапнель, снайпер;*

- **спорт:** *футбол, волейбол, гандбол, хокей, ватерполо, бокс, теніс, матч, спринт, старт, фініш, жокей, форвард, гол, рекорд, спаринг, тренер;*

- **побут:** *комфорт, піджак, джемпер, піжама, плед, френч, смокінг, біфштекс, кекс, пудинг, сандвіч, торт*

Можна простежити, що наведені англіцизми вже не є чимось новим, адже пересічний мовець дуже швидко асимілює нові слова. Навіть такі запозичення на зразок “вай-фай”, “лайк”, “конект”, “контент”, “фоловер” уже звично сприймаються мовцями. Пересвідчитись у швидкості всотування нових слів можна на сторінках сучасної української літератури. **Наприклад:** “*Маю професійний “Нікон”, комп і майже новий “Макбук”. Сімсот баксів на рахунку. Ще є шуба з дуже коштовного нетутешнього ягняти, круте крісло-гойдалка якогось шведського дизайнера, а ще в мене є останній “Айфон”*” [6, с. 13]; „*Моя дружина гарно вписується в дизайн іномарки, правда, її трохи дратує, що цей “Опель” розмальований емблемою фірми, так що ми ідемо і водночас її рекламуємо. Але що вдієш, реклам тепер більше, як*

дорожніх знаків, то колись був Ленін на кожному перехресті, а тепер тампакси й снікерси, і шоколад “Корона”. Рекламні щити, “біл-борди”, “...в об’єднаній Європі навіть із пива почали робити **фаст-фуд**, американці просто запудрили мізки всьому світові своїми **ноу-хау** на зразок пивних пляшок із різьбою чи холодного зеленого чаю в банках” [1, с. 5].

Наведені вище приклади ілюструють застосування англіцизмів у сучасній прозі, та все ж слова, якими послуговуються автори, є відомими широкому загалу, тому в пересічного мовця не виникає потреби в їхньому тлумаченні. Ми вважаємо за потрібне наголосити на тому, що ці слова є обрамленням текстів, які є зразками постмодерної літератури, що тяжіє до мовної гри та прийому “змішання жанрів”, тому англіцизми тут використані, більшою мірою, для привернення уваги реципієнта. Наголосимо на тому, що запозичення з англійської мови найширше представлені в літературі науково-фантастичній, нон-фікшії та технотрилері, адже ці жанри оперують не грою слів, а чіткими дефініціями.

Наразі увага багатьох дослідників прикута саме до технотрилера, тому що в українському просторі це доволі новий жанр та ще недостатньо досліджений жанр. Першим українським технотрилером є “Бот” Макса Кідрука. Твір є симбіозом гостросюжетного роману, в якому поєднуються сучасні технології, людська психологія та кіношні спецефекти. Текст буквально насичений англіцизмами, які автор вводить для надання колориту та впізнаваності твору.

Сучасні дослідники (Л. Архипенко, О. Мороховський, І. Кочан, Л. Крисін та ін.) пропонують різні варіанти класифікації запозичених слів, спираючись переважно на лексико-граматичний критерій. Найбільш вдалою, на нашу думку, є класифікація Л. Архипенко, яка звертає увагу на англійські запозичення, поділяючи їх на дві групи: *загальноновживані* та *англіцизми з обмеженою сферою вживання*.

Загальноновживані англіцизми – це запозичення, які широко використовуються пересічними мовцями та не є обмеженим територіально, професійною сферою чи рамками тієї чи тією соціальної групи [4]. У технотрилері “Боті” англіцизми репрезентують технічну галузь, що є логічним для цього жанру: *стелс-технологія, процесор, файл, дисплей, браузер, клавіатура, маршрутизатор, відеоролик, мережа, відеофайл, нанотехнології, сенсор, мікросхема, макрос, чип, комп’ютер, адаптер, інтерфейс, мультимедія, лептоп, смартфон, відеоролик, вай-фай, бот*.

Завдяки “технічним” англіцизмам Макс Кідрук переносить свого читача у світ прогресивних технологій: *“Боти” розроблялись не просто як істоти, яким можна послати команди через мозкові плати, а як цілісний загін з колективною свідомістю, такий собі рій, щось подібне до ескадрильї винищувачів 5-го покоління*” [3, с. 146]; *“...що більше відеофайлів продивлявся Тимур, то сильніше переконувався: втеча ботів не має відношення до збоїв у мозкових платах*” [3, с. 160]; *“дисплей і клавіатура під’єднувались до невідомого пристрою, який нагадував DVD-програвач: плоский, чорний, мінімум кнопок на фронтальній панелі. Пристрій через адаптер підключався до мережі”* [3, с. 289].

Саме на слові “бот” автор зробив акцент, винісши його в заголовок. Макс Кідрук навіть сам пропонує своєму читачеві його дефініцію: *“Програма, що наслідує дії людини, нерідко із зачатками штучного інтелекту. Використовується для керування супротивниками у комп’ютерних іграх або як клон “живого” користувача в інтернет-чатах та на форумах. Діє через ті ж інтерфейси, що й звичайний користувач. Боти застосовуються в умовах, де необхідна краща, ніж у людини, реакція, для ефективного виконання рутинних робіт, а також для повного наслідування та копіювання поведінки людини”* [3, с. 10]. Цікавим є те, що слово “bot” є скороченим від чеського слова “robota”, який має дещо інше значення: *“Автоматичний пристрій з антропоморфною дією, що частково або повністю заміняє людину при виконанні робіт у небезпечних для життя умовах або при відносній неприступності об’єкта”*. Отже, бот є “оновленою” версією знайомого нам робота, але варто звернути увагу на коментар, який пропонує письменник читачеві: **боти** можуть *“повністю наслідувати та копіювати поведінку людини”* [3, с. 10]. Зі сторінок роману ми переконуємося в тому: *“Він повторює мої дії! Рухається точно, як я, і намагається говорити, коли я розмовляю”* [3, с. 18].

Англiцизми, які були наведені нами вище, є термінами комп’ютерних технологій, які донедавна ми могли віднести до категорії “новітніх”, та вже сьогодні складно уявити своє життя без продуктів науково-технічного прогресу, тому ці слова використовуються нами чи не щодня, і вже зараз їх можна віднести до категорії асимільованих.

Не всі загальноживані англiцизми, які використані в тексті, є суто “технічними”, адже автор уводить у художній текст також “побутові” (“ланч”, “пластик”, “стенд”); “спортивні” (“боксер”, “футбол”, “нокаут”); “воєнні” (“револьвер”, “вінчестер”, “снайпер”, “кіборг”); “транспортні” (“пікан”, “джип”, “кросове”, “офф-роад”, “байк”) англiцизми.

Англiцизми з обмеженою сферою вживання—слова, притаманні тим чи тим територіальним говіркам, діалектам; спеціальна, професійно/термінологічна лексика, а також сленгізми, жаргонізми [4]. Макс Кідрук у своєму технотрилері використовує специфічний англійський **сленг** (міський соціолект, виниклий з арго різних замкнених соціальних груп (правопорушників, крамарів, ремісників, в’язнів, бурсаків-учнів, вояків, інтернет-спільноти), як емоційно забарвлена лексика низького й фамільярного стилю, поширена серед соціальних низів і певних вікових груп (ремісничої, шкільної молоді) міст), який умовно можна поділити на дві групи, — “відомий” та “новий”. До першої можна віднести такі слова: “коп”, “бос”, “кеп”, “комп”, “бой”.

Сленг, який ми схильні називати “новим”, ще не ввійшов у наш повсякденний словник, а введений автором для створення ефекту екзотики в тексті. До цієї групи ми включили наступні слова: “фелла”, “шутер”, “косяк”, “джеп”, “хедхантер”, “блеки”, “трінго”. Варто зацентувати увагу на їх дефініціях:

- **фелла** (неформальна, сленгова форма від fellow, англ.) — друга, чувак, товариш [3, с. 77], наприклад: *“Будь пильний, фелла. Коли вони*

зрозуміють, що ми збираємося робити, то будуть здатні за все. Не ведись на їх витівки”[3, с. 366];

- **шутер**(англ. shooter game, від shooter – “стрілець”) – жанр відеоігор, піджанр action, основу ігрового процесу якого складає стрільба зі зброї по цілях, зазвичай вороже налаштованих, наприклад: “Ви не можете взяти ботів з “шутера” і просто випустити в зовнішній світ, бо не ви цей світ творили” [3, с. 158];

- **косяк** (англ. joint) – самокрутка або цигарка з марихуаною, виготовлена зі спеціального паперу, наприклад: “Знаю, малий, мамця була б не в захваті, – тремтливими руками Текіто скручував косяк, – я й сам шурупаю...” [3, с. 24];

- **джеп**(англ. сленг. jap, від Japanese – японець) – американське сленгове прізвисько для японців, має легкий відтінок зневаги [3, с. 69], наприклад: Серед новоприбулих він знав лише японця. Того звали Кацуро Такеда, і він був правою рукою старого джепа [3, с. 76];

- **хедхантер** (англ. headhunter) – мисливець за головами[3, с. 74], наприклад: “Хедхантер справляв враження нервового бугая, що здатен миттєво перейти від жартів та хихотіння до звірячого гніву”[3, с. 74];

- **“блекі”**(англ. black – чорношкірий) – негри, представник негроїдної раси [2], наприклад: “І як давно Джем узяв на роботу цю горилу і його зграю “блеків”[3, с. 74];

- **трінго** (англ. gringo від ісп. Griego – грек) – іноземець, виходець із іншої країни, який спілкується англійською [5], наприклад: “Два близнюки-трінго — ото кльово видумав!”[3, с. 188].

Отже, провівши ґрунтовний аналіз мови художнього тексту технотрилера “Бот” Макса Кідрука, ми з’ясували, що мова твору насичена значною кількістю англіцизмів (їх у творі приблизно п’ятдесят). Найбільше в тексті слів на позначення техніки, а також сленгу. Саме останній є найбільш цікавим для дослідження, адже належить до категорії “новітніх” англіцизмів, які потребують подальшого аналізу.

Література

1. Біг Мак. Презавантаження: збірка / Сергій Жадан. – Харків: Книжковий клуб “Клуб сімейного дозвілля”, 2015. – 304 с.

2. Блек (термін): [Електронний ресурс] // Словопедія. – Режим доступу: <http://slovoopedia.org.ua/57/53393/373733.html>

3. Бот : роман / Макс Кідрук ; передм. І. Геращенко.– Харків : Книжковий Клуб “Клуб Сімейного Дозвілля”, 2012. – 480 с.

4. Гудима Н. В. Класифікація основних типів запозичень у сучасній українській літературній мові / Н. В. Гудима // Наукові праці Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки. – 2009. – Вип. 20. – С. 147– 151.

5. Трінго (термін): [Електронний ресурс] // Вікіпедія – вільна енциклопедія. – Режим доступу :<https://uk.wikipedia.org/wiki/Трінго>.

6. Ініціація: роман / Дашвар Люко. – Харків: Книжковий Клуб “Клуб Сімейного Дозвілля”, 2018. – 416 с.

The article focuses on the thorough research of the concept of ANGLICISM and the specificity of its usage in the novel “Bot” by MaksKidruk. The spectrum of lexical-semantic groups of English borrowings were consistently revealed. The crucial attention was paid to an English slang lexemes, widely used in the text. It was proved such peculiarity has been adopted due to the author’s intention.

Key words: Anglicism, techno-thriller, loan, slang.

Марина Тихоненко

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
Науковий керівник – к. філол. н., доц. Шрамко Р. Г.*

Макроконцепт СВІТОВЕ ДЕРЕВО в англо-художній картині світу

Постановка проблеми. Мовознавча наука сьогодення являє собою комплексну й багатовимірну галузь людського знання, інтегруючи як наукові розвідки, сфокусовані на виокремленні та класифікуванні лексичних або граматичних одиниць, так і новаторські дослідження, метою яких є окреслення взаємозв’язку феномена людської свідомості та когнітивних механізмів пізнання й осмислення світу засобами комунікативної діяльності. Лінгвістика сучасня простежує взаємодію мови з філософією, психологією, культурологією, літературознавством, а також математикою. Унікальною спільною ланкою, що вможливує пошук такого рівня, є концепт як інформаційна структура свідомості, різносубстратна, зорганізована осібною одиницею пам’яті, яка містить сукупність знань про об’єкт пізнання, вербальних і невербальних, набутих шляхом взаємодії механізмів пізнання [6, с. 105]. Різноманіття застосовуваних під час аналізу цього поняття аспектів можна уніфікувати так: культурологічний (Ю. Степанов, В. Телія тощо); семантичний (Н. Арутюнова, З. Попова, О. Шмельов та ін.); лінгвокультурологічний (О. Кубрякова, Д. Ліхачов, Г. Токарев й ін.). Спільною, однак, є теза про те, що концепт формує специфічний код, утілюючи зв’язкомови з культурою певного народу [6, с. 107]. Наголосимо ще й на такому: концепт слугує думкою, твердженням; воно постає й оформлюється саме в свідомості людини, репрезентуючи певну відповідь когнітивних механізмів на виклики світу. Базою цього поняття є поєднання мислення з мовою, що логічно відкриває людині усвідомлення й інтерпретування просторових та часових явищ.

У світі існує безліч концептів, якими людина маркує ті чи ті феномени, факти й події, скажімо, *шлях, дім, родина, душа, істина, Батьківщина, праця, серце, віра, мова*. Такі культурні коди можна вважати загальнолюдськими, адже ними послуговуються мовці різних країн світу [10]. Є також і ті концепти, які дослідники установлюють як національні, до їхнього складу загалом зараховують культурні коди, властиві лише певному народу [3]. Погляньмо на українські національні концепти, найзначущішими серед них є такі: *калина, верба, вишиванка, рушник, пшениця* тощо. Проблема ідентифікування кодів

національних культур, слід зазначити, досі не отримала остаточного розв'язання, а тому потребує подальших конкретних студій. Зважаючи на вказане вище, метою нашої статті вважаємо наукове осмислення універсального макроконцепту СВІТОВЕ ДЕРЕВО в англійській художній картині світу.

Виклад основного матеріалу. СВІТОВЕ ДЕРЕВО, або ДЕРЕВО ЖИТТЯ, є прадавнім міфологічним образом світобудови. Він поширений у багатьох народів світу (слов'янських, скандинавських, іранських та ін.). Універсальні параметри розглядуваного явища засвідчують його виокремлення й інтерпретування у своїх міфах різними народами як *Дерева життя, Райського дерева, Дерева пізнання, Дерева роду, Дерева смерті, Дерева плодючості, Небесного дерева* тощо [6, с. 112]. *Дерево Світу*, зокрема, є моделлю триєдиної вертикальної структури Всесвіту, об'єднуючи небо (богів), землю (людей) та підземний світ (предків). Такий концепт неспростовно пов'язує два світи – світ живих і світ померлих. Горизонтальна його площина чітко структурована за чотирмагранями, зорієнтованими на чотири сторони світу – північ, південь, захід, схід [6, с. 112]. Отож, образ дерева є поширеним у світовій культурі, оскільки наші предки жили у тісній взаємодії з незайманою природою, порівнюючи на основі цього людський шлях із ростом і життєдіяльністю цієї могутньої рослини.

Звертаючись до британської міфології, можна простежити у ній поєднання кельтської, давньогерманської, античної традицій, які так само доповнені й регіональними елементами, це, зокрема, ірландські, валлійські, бретонські, корнуольські. Зумовлено це насамперед тим, що із середини IV ст. острови починають активно заселяти германські племена, відомі як англосакси, сформовані з трьох груп – англів, саксів та ютів [1]. Поява цих племен ознаменувала початок саме монархічної традиції, коли на верхівці влади був король, якого вважали предком Одіна, бога війни, мудрості й перемоги: *“Odin is the god of wisdom, especially the occult wisdom of seers and sorcerers. He was the patron and the divine prototype of seers and magicians, especially those who (like shamans in Arctic Europe and Asia in modern times) undergo terrifying initiations and communicate with other worlds in ecstasies and mediumistic trances”* [11, с. 215]. Цей історичний період віддзеркалено у фольклорній поемі “Беовульф”, де знаходимо образ *Дерева смерті*: *“With his host he besieged there what swords had left, the weary and wounded; woes he threatened the whole night through to that hard-pressed throng: some with the morrow his sword should kill, some should go to the gallows-tree for rapture of ravens”* [7]. Лексему *gallows-tree* розуміємо як “шибениця”, але в цьому контексті його можна інтерпретувати як розгорнену метафору, що виступає прототипом *Дерева смерті*.

Заглибившись у світ скандинавсько-германських міфів, можна простежити той факт, що там згадане вічнозелене *Древо життя Ігдрасиль*, просякнуте живильним священним медом. За своєю суттю це велетенський ясен як структурна основа всього суцього та місце єднання дев'яти світів. Лексична одиниця *Ігдрасиль* має скандинавські корені, її можна буквально

перекласти так: “кінь *Itta*”, тобто, кінь *Одіна* [2]. Для того, щоби пройти ініціацію, Одін мав здійснити такий ритуал: упродовж дев’яти днів та ночей висіти на Дереві життя для того, аби бути принесеним у жертву самому собі винайти руни: “To enact the ritual, Oðinn hung himself on Yggdrasil for nine nights, during which he received neither food nor wine. He also pierced himself with the point of a spear. Upon the completion of this ritual, Oðinn was able to recognise the runes and make them submit to him as their Rune-Master” [9].

Цікавість викликає той факт, що в британців існує своєрідний культ дерева як джерела та символу мудрості. Таку інформацію можна логічно виокремити, звернувшись до легенд, де доволі часто згадують дерева, на яких живуть надзвичайні істоти (ельфи, феїри). Такі дерева самі спроможні наділяти магічною енергією (тис, дуб, терен, ясен). У валлійському фольклорі існує навіть легенда про те, що одного разу троянда, тис, горобина, верба, груша, дуб вступили в бій із військом підземного царства (Аннона) із метою захисту своїх володінь [4, с. 147].

Слід уточнити, що найвище значення для англійців усе ж мали ясен і дуб. Із ясенем асоціювали згадане вище *Світове дерево* (тобто, *Ітдрасиль*), а дуб символізував довголіття, міць, незламність. Останній, укажемо, був поширеним не лише в англійській культурі: за часів Авраама біля Сихема ріс дуб волхвів, які тлумачили шелестіння його листя, туркотання голубів у гілках як знаки, послані духом дерева. Під священним дубом Додонивиголошувала пророцтва Сивіла. Друїди проводили свої обряди в дубових галях. У давніх греків дуб вважали деревом Зевса. Знамениту палию Геракла також виготовлено з дуба. У римлян дуб був деревом Юпітера. У язичницькому світогляді слов’ян згадано правічний Дуб, на верхівці якого сидить найвище божество Род у вигляді сяючого сокола [5, с. 127]. Прикметно, що пісня “Серця дуба” була однією з відомих англійських патріотичних пісень. Дубові гаї загалом росли на всій території Англії, там стародавні друїди проводили свої містерії, схиляючись перед цим могутнім деревом. Можна знайти чимало спільного з біблійними “дубом плачу” та “пальною страждання” [5, с. 128].

Якщо говорити про пізніше осмислення образу *Світowego дерева*, то повертає до себе особливу увагу творчий доробок англійського письменника Джона Мільтона, зокрема, його епічна поема “Утрачений рай”. Саме в цьому творі автор переосмислив біблійну легенду про гріхопадіння Адама і Єви, а також запропонував власне розуміння феномену людини, яка не може існувати без душевних колізій між зовнішнім та внутрішнім світами. Образ Едемського саду є алегоричним, у ньому розум (Адама) слугує антитезою до пристрасті (Єва). Основним же образом поеми є *Дерево пізнання*, плоди якого не дозволено їсти людям, адже тоді вони стануть не захищеними Богом, стануть смертними:

*Eate freely with glad heart; fear here no dearth:
But of the Tree whose operation brings
Knowledge of good and ill, which I have set
The Pledge of thy Obedience and thy Faith,
Amid the Garden by the Tree of Life,
Remember what I warne thee, shun to taste,*

*And shun the bitter consequence: for know,
The day thou eat'st thereof, my sole command
Transgrest, inevitably thou shalt dye* [8].

Кульмінацією твору, безсумнівно, є епізод гріхопадіння, коли Єва пропонує Адаму скуштувати плід забороненого дерева:

*She gave him of that fair enticing Fruit
With liberal hand: he scrupl'd not to eat
Against his better knowledge, not deceav'd,
But fondly overcome with Femal charm* [8].

Дослідники творчості Мільтона акцентують увагу на тому, що “Утрачений рай” являє собою спробу нового осмислення біблійної легенди, адже Адам та Єва ще до гріхопадіння піддаються пристрастям та є геть не ідеальними. Перші люди потерпають у поемі від внутрішніх протиріч та суперечностей між собою, але, незважаючи на це, торують шлях до досягнення істини. Тож слушною видається думка про те, що автор наголосив і на тому, що людина є особистістю, а не іграшкою в руках Бога, а тому здатна самостійно обирати свій шлях.

Сучасна інтерпретація англійськими письменниками концепту СВІТОВЕ ДЕРЕВО є вкрай цікавою та неоднозначною. Так, постмодерніст Джон Фаулзв одній зі своїх найвідоміших повістей “Вежа із чорного дерева” (“The Ebony Tower”) висвітлює суперечність між двома світоглядними моделями – реалістичною та авангардною – протиставляючи світоглядно-філософські концепції мистецтва й репрезентуючи антиномічну складність і небезпечність нового художнього мислення кінця ХХ ст. Заглибившись у суть образу, побачимо таке: *чорне дерево* Фаулза є своєрідною антитезою до білої *слонової кістки* Флобера, символізуючи протистояння нового, авангардного, мистецтва усталеним канонам реалізму. Концептуальний образ дерева в цьому разі слугує постмодерною деканонізацією, адже його вжито не для монументальності та вишуканості (як це було в попередні епохи, скажімо, добу бароко), а для того, щоби закцентувати увагу на “розколі” новітнього мистецтва (тому вежу забарвлено в чорний колір).

Отже, концепт СВІТОВЕ ДЕРЕВО є одним із найпоширеніших у міфологічних системах народів світу. Він символізує внутрішню структуру буття; взаємозумовленість світу живих та мертвих; циклічність буття та його просторовий розвиток. Образ *Світового дерева* зустрічаємо в різних виявах: *Дерево життя* (дуб, ясен, яблуня); *Дерево смерті* (сухий дуб); *Дерево пізнання* (за біблійними мотивами) тощо. Цей концепт є універсальним, тому що втілює ідею цілісної структури побудови Всесвіту, яка за подібністю функціонує в межах просторово-часових площин. В англійській традиції *Світове дерево* (зокрема, дуб) є символом довговічності, нескореності, міцності.

Література

1. Англосакси (термін) // Вікіпедія – вільна енциклопедія. – URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Англосакси>
2. Ігтдрасиль (термін) // Вікіпедія – вільна енциклопедія. – URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Ігтдрасиль>

3. Краснобаєва-Чорна Ж. В. Класифікаційні параметри концепту ЖИТТЯ / Ж. В. Краснобаєва-Чорна // Лінгвістичні студії: зб. наук. пр. / уклад. А. Загнітко. – Донецьк : ДонНУ, 2007. – Вип. 15. – С. 48–54.

4. Мифология Британских островов : энциклопедия / [Сост. и общ. ред. К. Королева]. – М. : ЭКСМО ; СПб : Terrafantastica, 2004. – 635 с.

5. Пилат О. С. Символ дерева в міфології народів світу // Символ дерева у світовій культурі та художній творчості. – Львів : НЛТУ України. – 2006. – Вип. 16.4. – 284 с.

6. Шарманова Н. М. Етнолінгвістика : навч. посіб. для студ. ф-ту укр. Філол. / Н. М. Шарманова ; за ред. Ж. В. Колоїз. – Кривий Ріг : НПП АСТЕРІКС, 2015. – 192 с.

Beowulf. – URL:<https://www.poetryfoundation.org/poems/50114/beowulf-modern-english-translation>

Milton J. Paradise lost. –

URL:<http://booksonline.com.ua/view.php?book=113555>

Pipping, R. (1928). Oden igalgen. Studier i Nordisk Filologiutgivningen Hugo Pipping, 18, pp. 1–13.

Rozvod, E. Types of the Concepts and its Classification in Modern Linguistics. / E. Rozvod // Current issues of Foreign Philology. – 2015. – № 3. – p. 145-151

Simpson, J. (1971). Everyday Life in the Viking Age. London : Carousel books.

The article focuses on the concept of TREE of LIFE (WORLD TREE) and peculiarities of its interpretation in the English world-image with reliance on the Ukrainian concept system as well as biblical motives. The main attention was paid to genesis and development of the concept likewise its representation at the present stage.

Key words: concept, world-image, ethnolinguistics, folklore.

Світлана Тіхоненко

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка

Науковий керівник – д. філол. н., проф. Ніколенко О. М.

Специфіка гротеску в памфлеті Джонатана Свіфта “Побіжний погляд на становище Ірландії”

XVIII ст. в Англії можна назвати “століттям публіцистики” в цілому і “століттям памфлету” зокрема, оскільки саме в цей час видається велика кількість журналів, а памфлетна спадщина того періоду пов’язана з іменами Дж. Аддісона Дж. Арбетнота, А. Поупа, Р. Стіла. І, звичайно, Дж. Свіфта, памфлети якого вирізнялися тематичною різноманітністю та злободенністю [1, с. 7]. Гротескне поле памфлетів Дж. Свіфта привносить у публіцистичний жанр образність, алегорію, викривлену художню реальність, що, уводячи читача у схиблений божевільний світ, тим самим розширює читацьку свідомість.

У нашій статті ми спробуємо дослідити функцію та специфіку гротескних форм у творчості письменника на прикладі памфлету “A Short View of the State of Ireland” (“Побіжний погляд на становище Ірландії”).

Становище Ірландії у складі Британської імперії у XVIII ст. залишалося досить парадоксальним. З одного боку, вона, за загальним визнанням, була найстаршою колонією Англії, але з іншого ще з 1541 р вважалася самостійним королівством і мала власний парламент, який був заснований у середньовіччі. Проте реальний стан Ірландії в системі імперської організації свідчило про колоніальний характері її відносин із Британією. Згодом була різко обмежена свобода проведення католицького богослужіння, активізувалися релігійні переслідування, спеціальним актом 1727 р. відібрали право брати участь у голосуванні. Дуже повільним був економічний розвиток Ірландії, особливо на тлі того зростання, який переживала з другої половини XVIII ст. Велика Британія. Основа економіки країни – сільське господарство – залишалося слаборозвиненим, зберігаючи архаїчні форми земельних відносин, примітивну агрокультуру і низьку продуктивність [2, с. 123]. Справжній громадський підйом Ірландія пережила під впливом творів Дж. Свіфта [3, с. 4]. Зіткнувшись із життям ірландського суспільства, просвітитель твердо встав на захист його інтересів.

У памфлеті “A Short View of the State of Ireland” (“Побіжний погляд на становище Ірландії”) (1728) розвінчується ідилічна картина Ірландії, змальована тими, хто орієнтується виключно на заможні райони Дубліна. Сатирик різко критикує сліпоту на найбільші соціальні та економічні проблеми країни. Окрім того, памфлет є прямою відповіддю політику Джону Броуну на його статтю “Seasonable Remarks on Trade” (“Сезонні зауваження щодо торгівлі”), яка була опублікована за декілька тижнів. У ній зображується Ірландія як квітуча держава, що може стати джерелом збагачення для Великої Британії [5]. Отже, в авторському задумі міститься гротескне протистояння “утопія-антиутопія” на рівні сприйняття державоустрою. Сатирик розпочинає свій твір із перерахування чотирнадцяти чинників, що визначають успішну державу: “*THE first Cause of a Kingdom’s thriving, is the Fruitfulness of the Soil, to produce the Necessaries and Conveniences of Life; not only sufficient for the Inhabitants, but for Exportation into other Countries*” [5]. Усі аспекти не тільки створюють картину ідеальної країни, а й окреслюють ті аспекти життя держави та її жителів, що забезпечують щасливе гармонійне існування. Ці пункти стають для письменника основою аналізу ситуації в Ірландії. Спочатку він стверджує, що в Ірландії родючий ґрунт та сприятливі кліматичні умови, а, отже, у країни є потенціал стати квітучою державою. Проте, влада не покладається на підтримку людей із необхідними навичками, щоб досягти успіху. У такому ж становищі опинилося і виробництво, яке в ідеалі мало розробляти ресурси. Автор зауважує, що Ірландія – єдина країна з обмеженнями на експорт власних товарів і мануфактури, а обмеження введені англійським урядом. Це призвело до того, що в Ірландії немає вільного ринку, який є важливою ознакою успішною країни. За словами Дж. Свіфта, ресурси Ірландії мають використовуватися на її благо, а, отже – вся рента і прибуток

повинні залишатися в тому місці, де вони зародилися. Проте, у випадку з Ірландією, єдиним бенефіціаром є Англія. Англійський уряд експлуатує ресурси для своїх власних потреб, ніби Ірландія лише одна з його колоній. Отже, державні доходи Ірландії йдуть до Англії, хоча Дж. Свіфт вважає, що вони мають належити тим, хто їх створив. Автор приходить до думки, що країна має жити своїм власним виробництвом і уникати непотрібної розкоші. Також Ірландії було відмовлено в золотому, срібному і мідному стандарті монет, у той час, коли на острові Мен дозволені срібні монети. Виходячи з цього, автор пояснює, чому Ірландія позбавлена багатьох речей, які, однак, існують в інших державах, навіть на невеликих островах. Що ж стосується комерції, Ірландія імпортує більшу частину товарів із Англії.

На сторінках памфлету постає світ, в якому немає жодної позитивної риси, держава в очах автора – приречена на загибель країна. Така художня модель є сама по собі гротескною, адже виходить за норми нормального. Крок за кроком автор руйнує утопічну картину держави, розкриваючи читачеві очі на реальний стан речей. Сухий тон розповіді тільки на перший погляд “знижує температуру” емоційного фону тексту. Метод сатирика щодо залучення своїх читачів полягає не в тому, щоб здобути їхні симпатії, подружитися з ними, а у відчуженні, у почутті тривоги, що виділяє Дж. Свіфта на тлі більшості авторів сатир. Ця агресія стає константою в сатирах письменника і надає їм унікальності. За холодним, раціональним голосом оповідача відчутно біль автора, його щире занепокоєння долею держави, що поступово розкриваються у памфлеті. Алегоричні образи в’язниці та ув’язнених створюють відчуття безвиході, приреченості, звужують простір художнього світу твору: *“The conveniency of ports and havens which Nature bestowed us so liberally is of no more use to us, than a beautiful prospect to a man shut up in a dungeon”* [5]. Тема ув’язнення народу, його залежності від іншої держави для Дж. Свіфта є центральною для його діяльності громадського діяча та політика. Ця тема лейтмотивом проходить і в тексті “Побіжного погляду на становище Ірландії”, автор порівнює свою державу з хворим, якого лікують на відстані, навіть не ознайомившись із пацієнтом. Гротескні образи ув’язнення, хвороби чітко передають послання автора – країна ніколи не стане багатою та успішною, допоки вона є залежною від іншої держави: *“England enjoys every one of these advantages for enriching a Nation, which I have above enumerated, and into the bargain... I am not under the least concern. One thing I know, that when the hen is starved to death, there will be no more golden eggs”* [5]. На думку дослідниці політичної прози сатирика Р. К. Ізкіердо в роботі “Politics in Jonathan Swift’s Literature” (“Політика в літературі Джонатана Свіфта”), метафора про хворого прямо вказує на серію законодавчих актів, спрямованих на обмеження ірландської економіки 1690 р., що підсилила ірландську залежність від Англії: *“... is interpreted as ... a metaphor of the series of legislative acts aimed to restrict the Irish economy since 1690, which enforced the Irish dependence on England”* [4, с. 16]. Дж. Свіфт розгортає картину світу, що живе за законами, далекими від логіки та здорового глузду, проте спирається на реальні факти. Така точність, так званий “математичний гротеск”, стане провідним прийомом зображення

художнього світу роману “Мандри Гуллівера”. У памфлеті сатирик створює художню реальність, що замкнена у своїх занепаді, залежності, неволі, авторська модель Ірландії різко протиставлена іншим успішним та вільним країнам. Водночас, автор сприймає Ірландію як країну, багату на ресурси, проте, позбавленої свободи, саме через те вона не розвивається. Дж. Свіфт прямо звинувачує уряди Англії та Ірландії, що збагачуються за рахунок ірландської бідноти. Ці ідеї письменника щодо Англії, як гнітючої сили, реалізуються і в смисловому полі тексту роману “Мандри Гуллівера” [4, с. 16].

Автор із гіркою іронією звертається до читачів у фіналі твору, кажучи, що якщо ірландці дивляться на свою країну, як і іноземці, крізь рожеві окуляри, то вони або дурні, або підлабузники “*We need not wonder at strangers when they deliver such paradoxes but a native and inhabitant of this Kingdom, who gives the same verdict, must be either ignorant to stupidity, or a man-pleaser at the expense of all honour, conscience and truth*” [5]. Стає зрозумілим головну ідею послання Дж. Свіфта – допоки сам народ не усвідомить власного становища, доти ірландці житимуть у викривленому світі.

Отже, говорячи про економічний та політичний стан Ірландії, сатирик передусім говорить про людей. Усі гротескні форми – створення художнього світу, що живе за законами хаосу та саморуйнації, гротескні образи в’язниці, на яку перетворилась Ірландія, хворого без лікаря, як уособлення народу – розкривають внутрішній світ сучасників письменника. Читачу стає зрозумілим, що хаос, викривлене сприйняття реальності, що панують у душах ірландців, безпосереднє впливають на стан держави. Дж. Свіфт намагається не тільки “виправити” душі своїх співвітчизників, а й спрямувати їх на свідому боротьбу за незалежність.

Література

1. Беленкова Ю. Публицистический текст как объект хронологического перевода (на материале памфлетов Джонатана Свифта): автореферат дис. ... канд. филол. н. : спец. 10. 02. 20. Москва, 2012. 23 с.
2. Грудзинский В. Имперская проблема и англо-ирландская уния 1801 года // Вестник Челябинского государственного университета. № 24 (379). История. Вып. 66, 2015. С. 122–136.
3. Свифт Дж. Памфлеты. Государственное издательство художественной литературы. Москва, 1955. 332 с.
4. Izquierdo R. C. Politics in Jonathan Swift’s Literature. Сайт URL: https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/15813/1/TFG_F_2015_75.pdf (дата звернення 24.11.2019)
5. Swift. J. A short view of the state of Ireland. Сайт URL: <https://celt.ucc.ie//published/E700001-015.html> (дата звернення 23.01.2020)

The article analyzes the grotesque forms of John Swift’s pamphlet “A Short View of the State of Ireland”. Grotesque to be easily spotted at all levels of the text, revealing the author’s message and significantly adding to creating the artistic world model that is driven by its own mechanisms, very often absurd and illogical.

Key words: Jonathan Swift, grotesque, grotesque forms, pamphlet, satire.

Настільна гра як новий формат вивчення англійської мови у школі

Гра стає невід’ємним атрибутом протягом усього життя людини. Навіть у дорослому віці нам потрібно приміряти час від часу ту чи іншу роль. Для дитини ж гра – це чи не основний вид діяльності, засіб взаємодії з навколишньою дійсністю, засіб її пізнання.

Сучасні тенденції розвитку освітнього процесу ставлять перед учителем англійської мови нові вимоги, завдання, проблеми. Педагогічний досвід як вітчизняних, так і іноземних вчителів доводить, що коефіцієнт якості проведеного уроку залежить від урізноманітнення його форм і методів. Ігрова діяльність на уроці, безумовно, зацікавить дітей, надасть уроку більше емоційності, вмотивованості. Рухливі ігри знімуть фізичну втому та емоційну напругу [4, с. 278].

У більшості випадків успішний результат залежить від умілого підбору та правильно організованого процесу гри, що забезпечує ґрунтовне засвоєння мовного матеріалу та мовленнєве спілкування на його основі. А.С.Макаренко говорив, що у дитячому віці гра – це норма, і дитина повинна завжди гратися, навіть коли робить серйозну справу. Сучасний урок іноземної мови немислимий без інтенсивності та потребує від учнів концентрації уваги, напруження сил. Застосування ігор дає змогу зберегти ентузіазм і високу працездатність до останніх хвилин уроку. Тому особливо обґрунтованого підходу на уроці англійської мови у школі потребує пізнавальна гра, яка має велике значення в розвитку активності школярів [5, с. 81]. Урок має бути насичений такими вправами й іграми, які дали б змогу чергувати види діяльності учнів. Організм дитини потребує рухів. Загальмованій під час уроку руховій енергії дітей необхідно дати вихід. Рухливі ігри на уроках англійської мови, підпорядковані загальному навчальному завданню, допомагають розрядити обстановку на уроці, стимулюючи розумову активність учнів [5, с. 83].

Настільні ігри – чудовий варіант цікавого дітям формату вивчення англійської мови. Вони сприяють розвитку комунікативних навичок, логіки, пам’яті та уваги. Головною ціллю методу використання настільних ігор є не лише практичне засвоєння набутих знань, а й розвиток мислення англійською мовою. Адже однією з перешкод на шляху школяра у розвитку комунікативних здібностей є психологічне нерозуміння правильної побудови висловлювання відповідно до логіки іноземної мови.

Якщо ретельно проаналізувати процес вивчення англійської мови засобами настільних ігор, то можна виділити чотири основні переваги: збагачення словникового запасу (можливість пояснення значень слів без використання інших засобів, або із застосуванням мови жестів, або шляхом створення асоціацій), розвиток мовлення (швидкий темп гри, вибір

відповідного слова чи прийняття рішення розвиває у школярів мислення іноземною мовою, наприклад, у грі “Find a decision” учасникам потрібно за обмежений час знайти рішення до певної ситуації), розвиток уваги (тренуючи свою увагу, слухаючи відповіді інших учасників, учні навчаються помічати помилки в процесі мовлення та набираються більше впевненості, як, наприклад, у грі із картками, в якій учасник продовжує думку попереднього гравця, беручи за основу сюжет зі своєї картки), розвиток мовних навичок (настільна гра створює дружню атмосферу, яка допомагає подолати психологічний бар’єр під час мовлення).

Серед найпопулярніших настільних ігор для вивчення англійської мови на уроках можна виділити такі групи: карткові, польові (з певним полем для ходових фішок), лексичні, фонетичні, ситуативні та жестові. Залежно від кількості дітей у класі існують ігри, що передбачають поділ на пари, міні-команди та власне команди.

Суть гри “20 questions” полягає у тому, що один із гравців повинен задумати слово, а інші повинні з’ясувати що це, ставлячи питання, на які ведучий гравець може відповідати тільки “так” або “ні”. Лексичну тематику слід зазначати на початку гри, яка має базуватися на основі уже засвоєних слів. Головна проблема, яка може бути поставлена вчителем, полягає у складанні питань (особливо, добре практикуватись у засвоєнні правильного порядку слів у реченні чи вживанні модальних дієслів) добре вирішується під час такої гри.

За своєю сутністю гра “Board Race” також належить до лексичних: учні діляться на команди і ділять дошку чи великий ватман на частини. Учителем задається тема і кожна команда повинна написати якомога більше слів, що до неї належать. У результаті здійснюється підрахунок слів, і перемагає команда, де їх згадали найбільше. Ця гра дозволяє закріпити вивчений лексичний матеріал з теми.

Гра “Spelling Bee” перш за все спрямована на розвиток орфографічних та фонетичних навичок. Учаснику загадується слово англійською, яке він повинен вимовити по назвах літер, а інший гравець має його записати. Якщо хтось із них зробить помилку – вони передають хід наступній парі гравців. “Spelling Bee” добре підходить для класів із невеликою кількістю дітей.

“Guesstimation” – настільна гра для учнів середніх і старших класів. Гра побудована на командному обговоренні, що забезпечує розмовну практику. Через те, що гравці оперують конкретними фактами і мають назвати дату тієї чи іншої важливої події, це є гарним застосуванням додаткових міжпредметних зв’язків.

Широко відомою є гра “Scrabble”, суть якої полягає у складанні слів із наявних у них букв. За своїм форматом гра направлена на закріплення навичок орфографії та правопису іноземних слів.

У грі “Once Upon a Time” учні разом придумують історію. У процесі гри викладаються картки, історія обростає новими подробицями. Це сприяє розвиткові уяву і фантазію школярів, а також розвиває фонетичні навички мовця. Під час її проведення на початковому етапі учителю слід дати поштовх для початку історії, на власному прикладі показати як потрібно поєднувати

попередню та наступну картки. Поступово вплив учителя на складання історії зменшується. На завершальному етапі він має виконувати лише контролюючу функцію.

“Mad Gab” є ще одним прикладом фонетичної гри з використанням карток. Її суть полягає у тому, що ведучий називає не пов’язані слова кілька разів, а гравці повинні вгадати зрозумілу чи часто використовувану фразу. Роль ведучого слід виконувати вчителю. Для кращої ефективності клас можна поділити на декілька команд.

Отже, гра на уроках англійської мови – це той формат навчання, який можна застосовувати як під час вивчення нової теми, так і під час закріплення й перевірки знань. Підсумовуючи вищезазначене, можна сказати, що ігрова діяльність розвиває мовленнєві навички учнів та впливає на розвиток особистісних якостей школяра. Вона є провідним містком у методиці викладання англійської мови в школі та сприяє формуванню позитивних якостей особистості, активної життєвої позиції учня в колективі та суспільстві.

У свою чергу настільні ігри якомога краще сприяють розвитку комунікативних навичок школярів, їхньої логіки, пам’яті та уваги. Практичне засвоєння набутих знань та розвиток мислення англійською мовою під час використання цього методу дає підставу говорити про його інтерактивність та здатність встановлювати міжпредметні зв’язки. Такий формат вивчення, закріплення чи повторення мовного матеріалу залишається актуальним для школярів будь-якого віку. Існують ігри як для початкової школи, так і для середніх і старших класів, хід яких вимагає від учнів оволодіння певним лексичним мінімумом, вмінням вибудувати правильно граматично оформлене висловлювання.

Література

1. Бойчук О. For Fun and Profit. Навчаємось граючись. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2012. – 80 с.
2. Гуманкова О.С. Диференційований підхід у навчанні на уроках іноземної мови в початковій школі. – Харків: Видавнича група “Основа”, 2009. – 138 с. – (Бібліотека журналу “Англійська мова та література”).
3. Мисечко О.Є. Методика навчання англійської мови у середній школі: навчальний посібник-практикум для студентів. – Житомир: Полісся, 2002. – 256 с.
4. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько и др. – Минск: Высшая школа, 1992. – 445 с.
5. Стом О.Ю., Рудь С.В. Навчальні ігри в початковій і середній школі. – Харків: Видавнича група “Основа”, 2010. – 97 с. – (Бібліотека журналу “Англійська мова та література”).

The article deals with the using of board games in the process of learning English at school, their expediency in forming the language competence of the pupils and their role in the overall development of the children.

Key words: board game, phonetic skills, lexical material, communicative function.

Особливості вживання засобів художньої виразності та образності у сучасному англомовному поетичному тексті на матеріалі поезій Керол Енн Даффі

На сучасному етапі розвитку наукової думки дослідження у галузі лінгвістики та стилістики тексту є особливо актуальними, адже стрімко зростає кількість нових текстів художньої літератури, зокрема поезії, а отже, і засобів художньої виразності та образності. Крім того, мова – явище, що постійно знаходиться у динамічному русі, оновлюється і збагачується. Сучасна англомовна література та масова культура є джерелом нового матеріалу для лінгвістів. “Поезія, – відзначав Белінський, – є вищий рід мистецтва. Всяке інше мистецтво більш чи менш статичне і обмежене в своїй творчій діяльності тим матеріалом, засобами якого воно проявляється...” [4, с. 149].

Художня своєрідність сучасної англомовної поезії виявляється у численних стилістичних засобах, таких як епітети, порівняння, метафори, метонімії, повторення, антитеза та інших, завдяки яким автор досягає бажаного ефекту на читача. Такі прийоми сприяють підвищенню рівня експресивності, глибшій емоційності, деталізації описовості, виконують оціночну функцію та допомагають розкрити авторське ставлення до висловленого.

Сучасна поезія Великої Британії та США – один з найскладніших та найцікавіших для аналізу періодів розвитку англомовних поетичних текстів, оскільки характеризується співіснуванням та синтезом різноманітних поетичних течій, напрямів, стилів.

Мета цієї роботи передбачає дослідження використання засобів художньої виразності та образності у англомовному поетичному тексті на матеріалі конкретних поетичних творів. Для досягнення мети було виконано наступні завдання: дати якомога ширше визначення літературознавчому поняттю “засоби художньої виразності та образності”, навести перелік таких засобів, що використовуються у поезії, знайти приклади відповідних тропів та прийомів у поезіях британської поетеси, володарки численних престижних літературних премій і нагород Керол Енн Даффі, та розшифрувати їх.

Засоби художньої виразності та образності досліджували вітчизняні та світові науковці В. В. Виноградов, Г. О. Винокур, І. В. Арнольд, І. Р. Гальперін, В. А. Кухаренко, зокрема в сучасній поезії – М. Фрімен, П. Стоквелл та інші.

Єдине чітке визначення засобу художньої виразності та образності на даний момент відсутнє.

І. Гальперін розмежовує засоби виразності та стилістичні прийоми. Під засобами виразності мови він розуміє такі морфологічні, синтаксичні і словотвірні форми мови, які слугують для емоційного чи логічного посилення висловлення. Ці форми мови відпрацьовані суспільною практикою, усвідомлені

з точки зору їх функціонального призначення і зафіксовані в граматиках та словниках [2, с. 43].

М. Кузнець засобами виразності називає прийоми мови, які не пов'язані з переносом значення слів і словосполучень, але використовуються для посилення експресивності або надання висловленню емоційного характеру і зазначає, що загальна диференціація стилістичних засобів на засоби створення образності та засоби виразності має відносний характер, адже в кінцевому рахунку зображальні засоби так само мають експресивну, тобто функцію надання виразності [3, с. 7].

Будь-які мовні засоби, включаючи тропи, що надають мовленню образності і виразності, у широкому їх розумінні, мовознавці й літературознавці об'єднують під такими загальними назвами, як “стилістична фігура” або “фігура мовлення”, ототожнюючи ці поняття.

Однією з найяскравіших стилістичних фігур у поезії Керол Енн Даффі є алюзія. Як зазначає Кароліна Лотоцька, “Allusion (from Latin “to mention indirectly”) is a hint, an indirect reference to something presumably known to the listener or reader, usually from literature, mythology, history, the Bible”. [5, с.110]. У своїй поезії “Medusa” авторка, розкриваючи тему ревності та гніву, використовує алюзію на істоту з грецьких міфів Медузу та історію її болючих стосунків із Посейдоном: “It’s you I love, perfect man, Greek God, my own; but I know you’ll go, betray me, stray from home” [8].

Враховуючи сучасні проблеми і недоліки суспільства, поетеса прив’язує цю алюзію до актуальної сьогодні теми фемінізму, оскільки описує у поезії жінок, які перемагають чоловіків, котрі завдали їм болю. Тут же присутній і перифраз – троп, що виражає одне просте поняття за допомогою складніших, цікавіших з точки зору сприйняття читачем. Тобто, об’єкт згадують не власне його називанням, а його описом чи вказівкою на певну притаманну йому ознаку. Так, ім’я Посейдона у поезії не звучить, проте зі слів “perfect man, Greek God” та контексту ми розуміємо, що мова йде саме про нього.

Крім того, у цій поезії наявний засіб виразності, що за Мороховським відноситься до групи засобів виразності, заснованих на експансії вихідної моделі – перерахування [6, с. 133]: “I glanced at a buzzing bee... I glanced at a singing bird... I looked at a ginger cat... I looked at a snuffling pig... I stared in the mirror... I stared at a dragon” [8].

Сама ж поезія починається потужним рядом метафор: “A suspicion, a doubt, a jealousy grew in my mind, which turned the hairs on my head to filthy snakes as though my thoughts hissed and spat on my scalp” [8]. У цих рядках героїня розповідає про те, які почуття проростають у її свідомості, волосся уподібнюється зміям, а думки наділяються здатністю шипіти і плювати на шкіру голови. Ці метафори покликані по-новому зобразити звичні речі та “оживити” уяву читача.

Алюзія присутня також в сонеті “Anne Hathaway”. Уже з назви стає зрозумілим, що на написання цієї поезії авторку надихнула дружина Вільяма Шекспіра, Енн Хетауей, та їх стосунки. Проте у самому тексті імена не згадуються, можна лиш з назви зробити висновок, що ці рядки нібито

промовляє Енн, так як йдеться про історію їхнього з драматургом кохання: *“The bed we loved in was a spinning world of forests, castles, torchlight, clifftops, seas where he would dive for pearls, My lover’s words were shooting stars which fell to earth as kisses on these lips; my body now a softer rhyme to his, now echo, assonance”* [7].

Ще одним характерним виражальним засобом у творчості Керол Енн Даффі є використання порівняльних конструкцій, які були проілюстровані вище: ліжко у цих рядках прирівнюється до світу, слова коханого — до зірок, що падають на землю, як поцілунки до губ героїні. Таким чином поетеса увиразнює силу почуттів ліричної героїні.

У поезії *“Stealing”* порівняння грає протилежну роль, адже спрямоване показати відсутність емоцій: *“With a mind as cold as the slice of ice within my own brain”* [9].

Порівняннями багата і поезія *“The diet”*, наприклад: *“The diet worked like a dream”*, *“She stayed near people, lay in the tent of a nostril like a germ”* [10]. Так засоби художньої виразності допомагають поетесі розкрити ще одну актуальну проблему сучасного суспільства – бодішеймінг. *“She was Anorexia’s true daughter, a slip of a girl, a shadow, dwindling away...”* [10] – таким чином, завдяки перифразу, авторка, прямо не називаючи хворобу, до якої часто призводить прагнення жінок до худого тіла, яке, власне і породжує бодішеймінг, звертає увагу читачів на існуючу проблему. З тою ж метою знаходимо вжитий у тексті яскравий різновид метонімії – літоту: *“One day, the width of a stick, she started to grow smaller – child-sized, doll-sized, the height of a thimble”* [10].

Майже весь текст поезії супроводжує повтор: *“...she was half a stone shy of ten and shrinking, skipping breakfast, lunch, dinner, thinner; a fortnight in, she was eight stone, by the end of the month, she was skin and bone”* [10]. Ця стилістична фігура, як засіб синтаксичної експресії, з кожним наступним рядком посилює емоційну напругу, крім того, виконує також в даному випадку функцію архітектонічну, тобто пов’язує окремі фрагменти тексту в одне ціле. Функцію вираження емотивної семантики виконує і повтор у кожному рядку поезії *“The look”* одного і того ж слова: *“The clouds are the look of the weather. The hand is the look of the glove. The bird is the look of the feather. You are the look of love”* [11].

Цікавою з точки зору аналізу фігур мовлення є поезія *“Valentine”*. Анафору (*“Not a red rose or a satin heart. I give you an onion... Not a cute card or a kissogram. I give you an onion”* [12]) авторка використовує для підкреслення найважливіших, на її думку, слів. Вона наголошує на незвичності свого подарунка, тим самим заперечуючи загальне уявлення про кохання. Керол Енн Даффі представляє читачам власний символ цього почуття — цибулину, що є запереченням класичного розуміння любові, в тому числі у поетичних текстах, адже зазвичай цибуля не асоціюється з чимось піднесеним і романтичним. Тобто, вся поезія є складною метафорою, адже до останнього рядка Даффі доводить, наскільки цибулина точніше відображає справжню суть і природу кохання.

Поезія Керол Енн Даффі багата на епітети, які вживаються переважно не ізольовано, а в складі інших стилістичних засобів – метафор, порівнянь, перифраз. У своєму поєднанні вони здатні створювати яскраві картини перед очима читачів та навіювати той настрій, який хотіла передати поетеса. Як зазначає В.І. Арнольд, епітети в постпозиції, особливо якщо в них наявні два або більше елементи, обов'язково звертають на себе увагу читача, естетично дієві та емоційно забарвлені [1, с.107]. Такі приклади знаходимо і у творчості Керол Енн Даффі: “*Its fierce kiss will stay on your lips, possessive and faithful*” [12]; “*She woke alone, head splitting, mouth dry, hungry and cold*” [10].

Таким чином, в ході дослідження особливостей вживання засобів художньої виразності та образності в англійських поетичних текстах на матеріалі поезій Керол Енн Даффі було виявлено такі засоби: алюзії, перифрази, метафори, повтори, епітети, порівняння, анафори, метонімії. Після детального аналізу текстів було підібрано приклади на підтвердження наявності цих засобів у текстах, висвітлено їх функції та доведено їх релевантність за допомогою теоретичного матеріалу.

Підсумовуючи сказане, необхідно зазначити, що сучасна англійська поезія є широким полем для мовознавчих та літературознавчих досліджень з точки зору розмаїтості засобів художньої виразності та образності.

Література

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2002. 384 с.
2. Гальперин, И.Р. Очерки по стилистике английского языка: учебное пособие/ И.Р.Гальперин – М: Издательство литературы на иностранных языках. – М.: Москва, 1958. 462 с.
3. Кузнец, М. Д. Стилистика английского языка / М. Д. Кузнец, Ю. М. Скребнев. – Л. : Учпедгиз, 1960. 173 с.
4. Ларин Б.А. Эстетика слова и язык писателя. Избранные статьи. Вступ. статья А.В. Фёдорова, – Л.: “Художественная литература”, 1973. 288 с.
5. Лотоцька К. Стилистика англійської мови: Навч. посібник. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. 254 с.
6. Мороховский А. Н., Воробьева О. П. и др. Стилистика английского языка. – К., Вища школа, 1984. 241 с.
7. Anne Hathaway – Poem by Carol Ann Duffy. *poemhunter.com*: веб-сайт. URL: <https://www.poemhunter.com/poem/anne-hathaway-3/> (дата звернення: 29.10.2019).
8. Medusa – Poem by Carol Ann Duffy. *genius.com*: веб-сайт. URL: <https://genius.com/Carol-ann-duffy-medusa-annotated> (дата звернення: 29.10.2019).
9. Stealing – Poem by Carol Ann Duffy. *poemhunter.com*: веб-сайт. URL: <https://www.poemhunter.com/poem/stealing-7/> (дата звернення: 29.10.2019).
10. The Diet – Poem by Carol Ann Duffy. *genius.com*: веб-сайт. URL: <https://genius.com/Carol-ann-duffy-the-diet-annotated> (дата звернення: 29.10.2019).
11. The Look – Poem by Carol Ann Duffy. *poemhunter.com*: веб-сайт. URL: <https://www.poemhunter.com/poem/the-look-30/> (дата звернення: 29.10.2019).

12. Valentine – Poem by Carol Ann Duffy. *poemhunter.com*: веб-сайт. URL: <https://www.poemhunter.com/poem/valentine-93/> (дата звернення: 29.10.2019).

Studies in the field of stylistics and linguistics are always relevant, as they relate to an ever-expanding and enriching field due to the emergence of new poetic texts and the natural renewal of language. It has been found that a wide range of tropes and techniques in English-language poetry is used to achieve certain stylistic effects in order to create appropriate moods and emotional impressions for the reader. Thus, the article is devoted to the study of the diversity of means of artistic expression and imagery on the material of contemporary English poetic texts by Carol Ann Duffy.

Key words: means of expression, means of imagery, tropes, poetry, stylistic figure.

Владислав Чабан

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка

Науковий керівник – д. філол. н., доц. Ленська С.В.

Щоденниковий дискурс у творчості Вірджинії Вулф

Одним із оригінальних літературно-публіцистичних жанрів є жанр щоденника. Наразі визначення його атрибутивних ознак є актуальною і дискусійною проблемою. Значний внесок у вирішення цього питання здійснили вітчизняні (Д. Затонський, О. Галич, Ганна Мережинська) і зарубіжні дослідники (Лідія Гінзбург, Марієтта Чудакова та ін.).

Зображуючи внутрішній світ і оточення письменника, щоденникові записи водночас розкривають перипетії його літературного життя, вони є джерелом вивчення світоглядних позицій автора, бачення ним історичного процесу й свого місця в ньому. Сучасний дослідник документальної літератури О. Галич вважає, що в щоденниках відсутній єдиний сюжет, немає цілісного ідейного змісту. Натомість естетичну цілісність щоденнику надає сам автор [2, с. 41]. У свою чергу Катерина Танчин, яка також є дослідницею цього жанру, визначає щоденник як, по-перше, жанровий різновид документальної прози; а по-друге, як форму оповіді, що ведеться від першої особи у вигляді щоденних записів, від вузько документальних до літературного змалювання подій. Серед ознак щоденника дослідниця виділяє такі: хронологічну послідовність авторських нотаток, відсутність єдиного зв'язного сюжету, спільність авторського замислу. Як мемуарному жанру щоденнику також притаманні характерна суб'єктивність, документальність, асоціативність та концептуальність [3, с. 15].

Щоденники можуть мати різне призначення, починаючи від використання в інституційних цілях (урядові записи, комерційні щоденники, військові записи) та закінчуючи особистими щоденниками, що містять біографії, автобіографії, мемуари, листування та ін.

На сьогоднішній день вживання терміну “щоденник” є більш характерним для особистих записів. Зазвичай вони призначені для себе або для вузького кола найближчого оточення – друзів або рідних. Цей жанр літератури, перш за все слугує для потреб самого автора, який у письмовій формі фіксує власні думки та емоції, описує в ньому події особистого життя, виражає ставлення до суспільних подій тощо. У цьому жанрі максимально виявляється

система цінностей кожного автора, а також його індивідуальний стиль, психологічні та аксіологічні особливості.

Історія щоденникових записів як літературного жанру і джерела сягає Стародавнього світу. Одним із ранніх зразків такого письма є твір римського імператора Марка Аврелія “До самого себе” (Τὰ εἰς ἑαυτόν), написаний в другій половині II ст. до н.е., де міститься багато ознак щоденника. В епоху Середньовіччя з’являються зразки, які за змістом та формою нагадують сучасні щоденники. Одним із яскравих прикладів був датований щоденник арабського письменника Ibn Vanna, подібний до сучасних щоденників [4, с. 173]. В епоху Відродження деякі автори відчувають потребу не лише у записах тих чи інших подій, як це робили їх попередники, але й у власних коментарях. Серед таких творів є записи Buonaccorso Pitti та Gregorio Dati, де більша увага приділялася повсякденним подіям, рефлексії, емоційному досвіду та особистим враженням авторів.

Той тип щоденника, який є для нас близьким за формою написання та змістом, з’являється на межі XIX і XX сторіччя. Серед найвідоміших зразків є щоденники Анни Франк “The diary of a young girl”, Вірджинії Вулф “The diary of Virginia Woolf”, Генрі Робінсона “Diary, Reminiscences and Correspondence”, Дороті Вордсворд “Grasmere Journal”, Карл Юнг “The Red Book” та інші.

Вірджинія Вулф (1882–1941), відома в усьому світі перш за все своїми романами “Місіс Деллоуей”, “Орландо”, “День і ніч” та ін., також отримала публічне визнання за свої есе та короткі розповіді, які пізніше були зібрані та відредаговані. Її щоденники дозволять нам поглянути на неї з іншої сторони, побачити тогочасне англійське суспільство та його внутрішні проблеми і взаємини між людьми очима письменниці, заглянути за куліси її приватного життя, дізнатися про її думки, страхи та переживання.

У 1953 році була вперше опублікована збірка щоденників Вірджинії Вулф під назвою “A Writer’s Diary”. Вона складалася з п’яти томів, що включають у себе 30 рукописів, де містяться нотатки, зроблені упродовж 1915–1941 років. До збірки були включені її записи про мистецтво, коментарі до своїх романів, описані події різного характеру, повсякденне життя письменниці, люди, з якими вона спілкувалася, і ті, що її надихали. Ця збірка була відредагована Леонардом Вулфом, чоловіком Вірджинії. У передмові до неї він пише: “*She used her diary partly, in the normal way of diarist, to record, what she did and what she thought about people, life and the universe*”, тим самим демонструючи читачеві ставлення його дружини до ведення щоденників [5, с. 8]. Головне, що слід знати та розуміти про цю збірку – це те, що до неї входять далеко не всі записи, які робила Вірджинія Вулф упродовж свого життя. Щоденник – це дуже особиста, можна навіть сказати інтимна річ, де можуть знаходитися матеріали, які не повинні набувати широкого розголосу. Створюючи дану збірку, Леонард Вулф був максимально обережним у виборі та включенні до неї тих чи інших записів. Адже він, як ніхто, розумів, що в щоденниках його дружини є записи, що стосуються лише обмеженого кола людей. З цього приводу він написав: “*The diary is too personal to be published as a whole during the lifetime of many people referred to in it. It is, I think nearly, always a mistake to publish extracts from*

diaries or letter, particularly if the omissions have to be made in order to protect the feelings or reputations of the living” [5, с. 7].

Вірджинія Вулф вела свій щоденник протягом 26 років, тобто в період з 1915 по 1941 роки. Вона досить швидко усвідомила можливості, які він відкриває. Для неї він став своєрідною формою внутрішнього діалогу. У грудні 1919 року Вірджинія написала: *“Oh yes, I’ve enjoyed reading the past years diary & shall keep it up. I’m amused to find how it’s grown a person, with almost a face of it’s own” [6, с. 1].* У щоденниках Вірджинії Вулф спостерігаємо переважно розповідний стиль написання. Але під цим умовно простим стилем авторка вміло характеризувала себе, віднаходячи в собі щось важливе та цінне і водночас відкидаючи силу інших речей, неважливих, нецікавих, не потрібних для того, щоб їх занотувати. На перший погляд, може здатися, що ці записи є доволі прозорими, але це не так, її щоденник – це складна конструкція. Одним зі способів, за допомогою яких ми можемо це прослідкувати, є порівняння записів, зроблених упродовж різних періодів життя письменниці.

Почала вести щоденник Вірджинія Вулф ще з дитинства. Перші свої записи вона робила у 1890-х роках, але цей щоденник не викликає особливого зацікавлення читачів, він привертає увагу лише дослідників. У 1915 році письменниця починає вести новий щоденник. Але через кілька місяців у неї стався нервовий напад, після чого лікарі заборонили їй писати протягом певного часу.

У 1917 році Вірджинія поновила ведення свого щоденника, і ті записи, що вона робила, відрізнялись від попередніх, вони стали більш зрілими. Тож у січні 1919 року вона перечитала свої записи, починаючи з 1918-го і зазначила: *“If Virginia Woolf at the age of 50, when she sits down to build her memoirs out of these books is unable to make a phrase as it should be made, I can only condole with her & remind her of the existence of the fireplace, where she has my leave to burn these pages to some many black films with some read eyes in them. But now I envy her the task I am preparing for her! There is none I should like better. Already my 37th birthday next Saturday is robbed of some of its terrors by the thought” [6, с. 314].* У цей момент Вірджинія Вулф думає про себе як про публічну персону, що в майбутньому напише свої мемуари. Насправді в той час вона ще не була дуже відомою, хоча написала два романи, намагалася експериментувати з короткими розповідями, проте вона чудово розуміла, що її доля перетиналась з важливими на той час людьми в Англії, і навіть через це її мемуари могли б бути цікавими для широкого загалу.

Важливість щоденників для Вірджинії Вулф полягала в тому, що вони допомагали їй розвиватися в літературному плані, удосконалювати власний стиль. У жовтні 1924 року з’являється запис: *“... It strikes me that in the book I practice writing; do my scales; yes & work at certain effects. I daresay I practiced Jacob here, -- & Mrs D. and shall invent my next book here; for here I write merely in the spirit – great fun it is too, & old V. of 1940 will see something in it too. She will be a woman who can see, old V.: everything – more than I can I think. But I’m tired now” [7, с. 356].* В. Вулф відзначала важливу роль щоденника у своїй творчості – це той засіб, що допомагав їй тренувати та покращувати свої навички письма.

Вона визнає, що тренувалася в написанні романів “Кімната Джейкоба” та “Місіс Деллоуей” саме в своєму щоденнику.

Ще однією прикметою доби становлення англійського модернізму був обмін щоденниками, коли близькі друзі або родичі давали читати один одному свої приватні записи. Тож читаючи опубліковані щоденники таких людей, як Семюел Піпс та Джон Евелін, письменниця була певною мірою співавторкою або героїнею в щоденниках своїх близьких друзів.

Доволі часто в своєму щоденнику В. Вулф описувала зустрічі зі своїми знайомими, а також друзями та товаришами свого чоловіка Леонарда: з Сіднеєм та Беатрісою Вебб, які були засновниками Лондонської школи економіки та політичних наук, політичними діячами та членами Фабіанського суспільства, які дуже не подобались Вірджинії Вулф, але вона зустрічалася з ними через те, що її чоловік займався політикою [1, с. 7]. Після чергової зустрічі з ними Вірджинія занотувала: *“Their secret is that they have by nature no divisions of soul to fritter them away: their impact is solid & entire. [...] In their efficiency & glibness one traces perfectly adjusted machinery; but talk by machinery does not charm, or suggest: it cuts the grass of the mind close at the roots”* [8, с. 167]. В її щоденнику ми можемо знайти безліч подібних метафор, коли вона намагається знайти спосіб охарактеризувати людину, виходячи за рамки звичайної лексики. Попри те, що їй не подобались Вебби, Вулф розуміла, що вони були впливовими та важливими людьми, і тому хотіла зробити запис про них у своєму щоденнику.

Для Вірджинії Вулф щоденник був чимось більшим, ніж просто підготовка до написання своїх мемуарів. Можна сказати, що щоденник став найбільшим твором письменниці, інструментом для кращого пізнання себе, способом її самовираження в той же час він виконував й інші функції. Його можна читати як літературний твір, який є вишуканим у метафорах, в своїй структурі, яка інколи буває спонтанною, що рідко можна спостерігати в більш звичних формах письма.

Література

1. Вебб, Уэбб (Webb) Сидней и Беатриса // Экономическая энциклопедия. Политическая экономика. Москва: Советская энциклопедия, 1972. Т.1. 560 с.
2. Галич О. Українська документалістика на зламі тисячоліть: специфіка, генеза, перспективи. Луганськ: Знання, 2001. 246 с.
3. Танчин К.Я. Щоденник як форма самовираження письменника: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філолог. наук: спец. 10.01.06 “Теорія літератури” / Тернопіль, 2005. 20 с.
4. Makdisi G. “The Diary in Islamic Historiography: Some Notes”. History and Theory. Vol. 25 № 2. Middletown: Blackwell Publishing. pp. 173–85
5. Woolf L. A Writer’s Diary: Being Extracts from the Diary of Virginia Woolf. NY: Mariner Books, 2003. 368 p.
6. Woolf V. The Diary of Virginia Woolf, Vol. 1: 1915–1919. NY: Mariner Books, 1979. 384 p.
7. Woolf V. The Diary of Virginia Woolf, Vol. 2: 1920–1924. San Diego: Harcourt Brace, 1979. 384 p.

8. Woolf V. *The Diary of Virginia Woolf, Vol. 3: 1925–1930*. NY: Mariner Books, 1981. 408 p.

The article deals with the role and place of the diaries in Virginia Woolf's life. Her attitude to this genre of literature in different moments of her life. Also this article considers on the topic and peculiarities of her diaries.

Key words: diary, diary destination, diary type, feature, genre, notes, peculiarities.

Юлія Черненко

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка

Науковий керівник – к. пед. н., доц. Черненко В.О.

Особливості використання сучасних англомовних пісень у викладанні англійської мови у старшій школі

Поняття “вивчення мови” має надзвичайно широке значення та включає засвоєння мов без застосування систематичного навчання. Основна частина такого засвоєння відбувається без систематичного тренування, за рахунок неформальної імітації, повторення та використання у щоденному спілкуванні.

Такий природний, некерований та неформальний спосіб навчання не варто ігнорувати. Методики, споріднені з ним, вчителі іноземних мов можуть використовувати під час планування занять.

З біологічної точки зору за сприйняття інтуїції, руху, кольору та музики відповідає права півкуля головного мозку. Тому, лексика, яку потрібно освоїти, поєднана з музикою, запам'ятовується швидше й на довший період часу, ніж за використання виключно вербальної, математичної та логічної лівої півкулі головного мозку [1, с. 43].

З іншого боку, запам'ятовування як процес, пов'язане із емоціями, які, у свою чергу, викликані інформацією, яку ми отримуємо через відчуття. Поезія чи пісня викликає емоції та сприяє запам'ятовуванню нової інформації.

Як відмічають психологи, старшокласникам властиве переважно довільне запам'ятовування, яке є ефективним у тому випадку, якщо вони усвідомлюють, навіщо необхідно запам'ятовувати той чи інший матеріал [3]. Запам'ятовуванню сприяє усвідомлення характерних особливостей матеріалу, співвіднесення та смислове групування об'єктів запам'ятовування і, головне, – опор.

Спів на уроці англійської мови тренує мовленнєву компетенцію: слухання, говоріння, письмо та читання; сприяє розвитку соціокультурної компетенції школярів. Факти, що містяться в зарубіжних піснях, долучають учнів до культури країни досліджуваної мови і стимулюють інтерес до всебічного розвитку. До таких фактів відносяться географічні, політичні, культурні, факти повсякденного життя, поетичні слова, імена власні.

Так, наприклад, в пісні Стінга “*Englishman in New York*” відображено звичку англійців пити чай в один і той же час після полудня, говориться про їхню манерність. Усе це сприяє розвитку в учнів почуття мови, знайомству із

стилістичними особливостями. Також пісня, як і будь-який художній текст, дає “живі” граматичні конструкції, тобто граматику в дії [2].

Методика використання кожної пісні передбачає попереднє введення, активізацію і закріплення лексико-граматичного матеріалу, що використовується у тексті пісень. Приблизна послідовність роботи з піснею:

1) побудова асоціативних уявлень за назвою і змістом пісні. Коротке вступне слово про пісню (її характер, стиль, основний зміст, історія створення тощо);

2) перевірка розуміння змісту пісні (дослівний переклад тексту загальними зусиллями учнів під керівництвом учителя). На більш просунутому етапі або в більш підготовлених у мовному відношенні групах корисно звертати увагу учнів на способи вираження тієї чи іншої думки засобами іноземної мови;

3) фонетичне відпрацювання тексту пісні. Відпрацювання звуків, слів і словосполучень, наголосів у фразах.

4) робота над граматиною (вправи на заповнення пропусків або вживання дієслів у правильній формі в тексті пісні англійською мовою). Перевірка правильності виконання завдання шляхом прослуховування пісні. Крім дієслів, можна скласти вправи на відпрацювання всіх типів питання в англійській мові, вживання прийменників, ступенів порівняння прикметників тощо;

4) повторне прослуховування пісні. Роботу на даному етапі доцільно проводити з опорою на текст, а також читання тексту пісні та розучування мелодії в процесі спільного виконання пісні з використанням фонограми пісні;

5) післятекстовий етап. Спів пісні без диктора. Розвиток навичок говоріння: опис учнями пісні - сюжету тощо.

б) завдання на запам'ятовування слів пісні. Найкраще в запам'ятовуванні нових слів допоможе повтор слів за диктором і промовляння разом з ним. Крім цього, існують і інші дієві способи запам'ятовування тексту англійської пісні, наприклад: “*Complete the phrase*” – на дошці записано початок фрази з пісні, завдання учнів – по пам'яті закінчити її, або “*Order the lines*” – учитель ділить клас на дві команди і видає кожній команді конверт із розрізаною на рядки піснею. Завдання кожної команди – якнайшвидше зібрати текст пісні англійською мовою.

Останній етап – це заучування слів пісні та самостійне виконання. Для більшої мотивації учнів можна влаштувати конкурс на краще виконання.

Отже, пісні – прослуховування, аналіз, виконання – це групова активність, співпраця між членами колективу, що допомагає перемогти стресову ситуацію, бар'єри в спілкуванні, які не дають змоги учням вивчати мову ефективно [4]. Крім цього, підлітки розвивають навички аудіювання та перекладу, так як пісня знайомить з лексикою, виконуючи комунікативну функцію. У піснях вже знайома лексика зустрічається в новому контекстуальному оточенні, що сприяє її активізації, дає реально вживані граматичні конструкції, тобто граматику в дії.

Література

1. Василенко О.М. Малі віршовані форми як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках англійської мови / О.М. Василенко, І.В.

Сисоєнко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2014. – № 49. – С. 42-47.

2. Гебель С. Ф. Використання пісні на уроках іноземної мови / С.Ф. Гебель // Іноз. мови в школі. – 2009. – № 5. – С. 28-31.

3. Малихіна Т.П. Попередження аморальних вчинків підлітків: монографія / Тетяна Малихіна. – Бердянськ: БДПУ, 2012. 166 с.

4. Петровська Н. Використання віршів та пісень на різних етапах вивчення англійської мови / Н. Петровська, Т. Судима // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2010. – № 8. – С. 359–365.

The article deals with the ways of using English songs while teaching English. The author determines the main stages of work with the song at the lesson and the effectiveness of this methodological technique.

Key words: *communicative competence, grammar and lexical competence, methodological technique, informal learning.*

Юлія Чех

*Українська медична стоматологічна академія,
Науковий керівник – к. філол. н. Жовнір М. М.*

Використання технологій Веб 2.0 у вишівському навчальному процесі

У контексті стрімкого розвитку й удосконалення вітчизняної освітньої галузі особливо гострою бачиться проблема впровадження педагогічної інноватики у вишівський навчально-виховний процес. Употужнює ці міркування формування інформаційного суспільства, в якому людська діяльність, зокрема й комунікативна, технологізується. Це сприяє поступовій трансформації Інтернет-ресурсів у міцний підмурок світового освітнього дискурсу.

Зауважимо, що сьогочасна реальність тісно переплетена з віртуальним життям. Захоплення надсучасними гаджетами, мобільними додатками й Інтернетом – одна з ключових ознак сучасної молоді, а використання інформаційно-комунікаційних засобів – невід’ємний компонент студентського повсякдення. Юнаки й дівчата активно спілкуються в Інтернеті. Вони використовують всесвітню мережу для розваг і навчання: знайомляться в соціальних мережах, листуються, дискутують, завантажують фото, пости, кліпи, беруть участь у квестах, вікторинах, виконують тестові завдання. Попри це, недоцільно применшувати значущості для сучасного студента навчання й отримання ним належної фахової підготовки. Прикметно, що нагальна потреба збільшення кількості справжніх професіоналів зумовлює підвищення ефективності й урізноманітнення освіти. Це, у свою чергу, вмотивовує модернізацію освітньої системи й каузує впровадження у вишівське навчання сучасних дидактичних форм і методів.

Відповідно до найновіших освітніх орієнтирів вимагає суттєвого переосмислення та виважених трансформацій узвичаєний алгоритм навчання й українській мові. Нас цікавить процес вивчення дисципліни “Українська мова за професійним спрямуванням” не філологами, а тими студентами, які обрали медичний фах. Україй важливо, щоб викладання розглядуваної навчальної дисципліни не зводилось до автоматичної, позбавленої креативної компоненти процедури запам’ятовування основних правил, поступового формування правописних навичок, тобто стрижневих компетенцій.

Навчання дієє лише тоді, коли спрямоване на пошук нових способів актуалізації внутрішнього потенціалу кожного студента. Студент хоче вчитися, якщо йому цікаво. Видається, що мотивувати до безперервного самостійного пізнавального пошуку, засвоєння студентами-медиками й майбутніми лікарями-стоматологами вмінь організувати й регулювати мовленнєву діяльність досить важно, але можливо. У цьому, на наш погляд, є практична користь. Потрібно пам’ятати те, що лікар, зосібна й стоматолог, мусить знати особливості всіх структурних рівнів мови й знати базові норми фахового терміновжитку. Досить вдало ці міркування підсумовано в дослідженнях Т. Лещенко: “З огляду на це, стоматологи мусять долучатися до стандартизації наукового фахового мовлення. І теоретик, і стоматолог-практик мають добре орієнтуватися в парадигмі морфологічних і синтаксичних норм, прагнути до граматично правильних наукових текстів стоматологічного дискурсу” [1, с. 97].

Цілком вірогідно, що вивірений шлях до формування свідомого бажання покращувати рівень володіння рідною мовою – це урізноманітнення самого процесу навчання, тубуювання його трафаретності, шаблонності й стереотипності. Дослідники вже активно працюють над тим, як употужнити процес викладання різних навчальних дисциплін, зокрема й мовних. На часі – активне використання на заняттях надсучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Різноаспектному студіюванню імплементації комп’ютерних технологій присвячено наукові доробки науковців (В. Биков, О. Іванова, О. Комочкова, Ж. Краснобаєва-Чорна, М. Курвितс, Г. Кучаковська, Н. Лисенко, В. Луговий, Л. Назаревич, А. Нісімчук, Л. Пироженко, О. Падалка, О. Пометун, Т. Полиця, О. Савчук, В. Саюк, Н. Сороко, О. Скалій, О. Співаковський, Л. Федоренко, Т. Чаюк, К. Чернова, О. Шпак, Я. Яненко тощо).

Авторами презентовано різні уявлення про інформаційно-комунікаційні засоби навчання, подано численні дефініції розглядуваного поняття. Крім цього, здійснено спроби проаналізувати особливості практичного втілення надсучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес.

Мета цієї розвідки – аналіз сучасних навчальних мобільних додатків й онлайн-ресурсів. Досягнення поставленої мети передбачає розв’язання таких завдань: 1) окреслити стан і перспективи використання навчальних мобільних додатків й онлайн-ресурсів під час вивчення дисципліни “Українська мова за професійним спрямуванням” у медичному виші; 2) описати способи використання актуальних технологій Веб 2.0 у вишівському навчальному процесі.

Технології Веб 2.0 посутньо розширюють коло інформаційно-комунікаційних засобів, якими можуть вільно користуватися студенти з метою ефективного пошуку як загальної, так і навчальної інформації, тому викладачі намагаються шукати нові дидактичні інструменти в цій царині.

Зараз у педагогічних колах активно обговорюють електронні освітні ресурси: хмарні технології, 3D-комунікації, 3D-Інтернет-освіту в актуальному освітньому середовищі й роль комп'ютерних технологій в роботі освітян. Педагоги-новатори намагаються експериментувати з різноманітними редакторами, альтернативними традиційним візуалізаціям ресурсами й іншими мультимедійними навчальними технологіями формату 2.0 і 3.0. Студенти охоче відгукуються такі новації.

Сучасні інноваційні технології сприяють використанню форумів, чатів, записів вебконференцій, вебінарів, навчальних занять і тематичних майстер-класів. Крім цього, й інші безкоштовні електронні ресурси, електронні підручники, Інтернет-файли (аудіо / відео) можуть бути застосовані в навчальному процесі. Цікавим, на наш погляд, є самостійне створення мережного контенту – текстів, презентацій, малюнків, фотографій, відеозаписів й матеріалів. Зосередимося на деяких сучасних навчальних мобільних додатках й онлайн-ресурсах детальніше.

Надзвичайно актуальною в наш час є тема, пов'язана з виникненням дискурсу блогосфери як нового типу тексту, здатного відображати картину світу особистості, зануреної у віртуальну реальність. Серед студентів популярними стали Інтернет-щоденики (блоги), у яких вони повсякчас діляться досвідом навчання, способами й досвідом адаптації до студентського життя (інколи в новому місті, країні), а також долучаються до різних тематичних груп авторів, знаходять навчальну інформації. Важливо, що блоги дають можливість публікувати мультимедійні повідомлення й HTML-фрагменти.

Варто визнати й те, що паралельно із блогем вибудовано парадигму соціальних мереж, які можуть стати потужним інструментом як для спілкування й навчання, так і для стрімкого професійного розвитку. Всесвітньовідомі мережі “Фейсбук”, “Інстаграм”, “Телеграм”, “Твітер” тощо частково перетворилися на навчальну платформу. У межах цих мереж паралельно з комунікативним активно розвивається й дидактичний сегмент.

Студенти послуговуються соціальними серверами другого покоління (Веб 2.0) для групового навчання та для роботи в навчальних мінігрупах, для самостійного пошуку інформації, з метою пізнавати щось нове, розвиватися, обмінюватися досвідом організації навчального процесу й простору, зокрема участі в олімпіадах, змаганнях, семінарах, майстер-класах, майстернях, освітніх програмах, літніх школах, таборах тощо.

Важливий вектор використання соціальних мереж – підготовка до тестувань, ЗНО, об'єктивних структурованих клінічних і практичних моніторингів знань і практичних навичок, ліцензійного інтегрованого іспиту “Крок” тощо.

Отже, усе омовлене виразно окреслює здобутки й перспективи впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у вишівський

навчально-виховний процес. Аналіз пересвідчує в тому, що окреслений шлях вимагає скрупульозного аналізу використання педагогічних технологій навчання української мови студентів у вищих медичних навчальних закладах, аналізу узвичаєних і новаторських педагогічних систем, орієнтованих на вдосконалення та урізноманітнення мовної освіти.

Література

1. Лещенко Т. О. Ненормативне вживання складних термінів у науковому стоматологічному дискурсі / Т. О. Лещенко, М. М. Жовнір // Актуальні питання підвищення якості освітнього процесу : матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю, м. Івано-Франківськ (м. Яремче), 17 травня 2019 р. – Івано-Франківськ : ІМУ, 2019. – С. 97–98.

This paper focuses on the using of various information and communication technologies. The authors focus their attention on the Web 2.0 technologies in education. The importance of modernization learning professional Ukrainian Language content by means of mobile technologies has been shown and analyzed.

Key words: *education, medical student, Ukrainian Language, Web 2.0 technologies.*

Анна Чижевська

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка
Науковий керівник – д.філол н., проф. Ніколенко О.М.*

Способи повісткування В. Теккерея у науковій рецепції П. Лаббока

Творчість авторів романного жанру залишається у полі уваги сучасних науковців, насамперед періоду його провідної ролі в європейській літературі, який в Англії отримав назву “Вікторіанського періоду”. Особливе значення набувають дослідження повістувальної манери письменників, які дають можливість фундаментального пізнання зазначеного літературно-художнього феномену в багатоаспектній перспективі. Визначне місце серед англійських письменників цього періоду належить Уільяму Мейкпісу Теккерею, котрий, залишаючись сином своєї доби, правдиво відображав моральні проблеми доби, за що отримав високу оцінку літературних критиків сучасності. “У цей час ніхто з європейських письменників, крім Діккенса, не має такого сильного таланту, як Теккерей”, – писав Н. Г. Чернишевський [1, с. 521]. Бути природним і правдивим автору допомогло застосування різних форм повісткування як способу цілісного формування та моделювання художнього простору роману.

Першим детально розглянув особливості романного повісткування В.Теккерея англійський дослідник П. Лаббок у книзі “Мистецтво прози” (The craft of fiction, 1921). Від початку науковець акцентує ключову особливість його наративної манери, стверджуючи, що серед великих романістів тих часів лише британський автор знаходить неприховане задоволення у введенні в текст розлогіх авторських відступів: міркувань, спогадів, коментарів щодо персонажів та їх історій. За його оцінкою, В.Теккерей робить це настільки майстерно, що не допускає різкого контрасту між об’єктивною картиною того, що відбувається у роздумах персонажів і суб’єктивною подачею авторської

думки і досвіду, його зовнішнім відстороненим поглядом, що є свідченням його оригінальності та геніальності [3, с. 88].

Аналізуючи романи англійського письменника, П. Лаббок визначає їх загальну форму як дискурсивний монолог, в якому персонажі, дія і фон поєднуються в довгому ретроспективному баченні, створеному відстанню у часі, роздумами про те що було і може бути, поступовим збиранням досвіду та спогадів. За його твердженням, В. Теккерей акцентує увагу не на послідовності руху розповіді, а на гармонійному поєднанні загального фону і тону повістування, відчуття місця і реальності подій, які він згадує. Саме з цього ефекту, який непомітно змінює та розвиває дію, і створюється роман. Найкраще підтвердження цієї думки П. Лаббок знаходить в “Ярмарку марнославства”, розділі якого про те, як Беккі намагається підкорити Лондон, є досить розлогими та сповненими роздумами персонажів і авторськими відступами та коментарями. Однак саму аферу та її неочікуваний кінець автор драматизує, створюючи яскраву, хвилюючу сцену-інтерлюдію, підґрунтя якої – у минуле, що містить причини вразливості та ненадійного стану героїні, які і призводять її до фінальної поразки. Такий ефект “сніжного кому” створюється всім, що В.Теккерей накопичив протягом розповіді: довгий опис стосунків з ієрархіями Кроулі, Стейна, Гонт-Хауза, пересипаний короткими яскравими зображеннями, які являють собою не просто підготовку до наступної історії, а власне і є самою історією, її найважливішою частиною [4]. Ці зображення П. Лаббок вважає функціональними, оскільки вони наближують дію до її кульмінації без необхідності в драматичній сцені. Разом вони створюють враження, яке постійно поглиблюється завдяки вільному панорамному стилю, що є головною рисою авторського повістування [3, с. 95–96].

Позицію наратора стосовно історії, яку він розповідає, дослідник визначає як двояку: оповідач в основному знаходиться над дією, на висоті, яка уможливує йому широкий перспективний та незаангажований огляд, та у певних моментах він опускає свій погляд на дію, наче лупу, створюючи яскраву деталь – пронизливий і миттєвий стрижень прямого показу, коли велика сцена на короткий час наближається до безпосередньої дії [3, с. 100]. Серед цих двох нараторських технік В.Теккерей, на думку дослідника, широкий огляд превалює, наприклад у “Ярмарку марнославства”. Тут оповідач багато розмірковує над життям Беккі в Лондоні та її спробою там закріпитися, поринає у спогади про минуле [4], окремі випадки чи певні розмови з якого показують читачу, як її справи зараз, інсценуючи те, що він мав би сказати. Тобто автор занурюється в оповідь, особливо не затримуючись на дії, вважаючи, що миттєвого погляду на подію чи короткої розмови достатньо для створення загальної картини повістування.

Опис авторського бачення подій, його роздуми і узагальнення, які включають конкретні драматизовано деталі і разом призводять до створення широкого ефекту – П. Лаббок називає головними елементами зображувального мистецтва В.Теккерей. Гармонічність і розмах його стилю та впевненість у власній майстерності у показі життя викликають схвалення науковця, на відміну від розв'язки, до якої цей показ логічно призводить. Фінальний момент,

задля його підсилення, неодмінно має бути зіграним (інсценованим) та представленим на безпосередній огляд, оскільки його неможливо підсумувати в опосередкованій згадувальній манері. Метод драматизації, який раніше використовувався фрагментарно, у фінальній сцені видається необхідним і автор не може ним знехтувати. Персонажі, про яких В.Теккерей так захоплююче розповідав у романі, нарешті мають показати себе такими, якими вони є насправді, без чийогось втручання. Фінальний епізод раптового повернення Роудона з в'язниці і катастрофічної поразки Беккі представлена автором як реальна дія, як театральна сцена, що різко контрастує з його попередньою ретроспективною оповіддю [4]. Та, не зважаючи на високий рівень театралізації, П.Лаббок констатує відчутну невпевненість В.Теккерей у власній майстерності, його драматизація видається штучною у порівнянні з тяглою стихійністю попередньої оповіді, вимушеним прийомом, не підготовленим розвитком дії. Складається враження, що автор настільки захопився власною майстерною оповіддю, що до останнього моменту забув про необхідність дати своїм персонажам можливість діяти, начебто він їм не довіряє, тому постійно опікує, втручаючись зі своїми коментарями у їхню гру. Та кульмінація пригод Беккі відкрила чітку можливість й необхідність повного драматичного ефекту, змушуючи автора задля правдивості і дієвості його повісткування скористатися драматизацією. Однак, раптовий безпосередній вихід на сцену персонажів, детально та безкомпромісно змальованих автором, вимагає від них надприродних зусиль, щоб довести свою справжність та відповідність заявленим очікуванням, а від автора – різкого підвищення тону, згущення фарб, надмірної неприродної театральності сцени. На думку дослідника, було б краще, якби В.Теккерей надавав би своїм персонажам більше свободи діяти, тим паче, що саме драматизовані сцени, як проблиски, різко просувають історію вперед, додаючи до авторської розповіді наочні докази, закріплюючи та кристалізуючи враження [3, с. 106].

Наступний момент, який дослідник акцентує в романах В.Теккерей, це особливість зображення часопростору. На відміну від великих циклів Л.Толстого, які рееструють рух часу, підтверджений в житті конкретних людей, в романах В. Теккерей час ніби зупиняється, залишається у стані спокою, лише поглиблюючись з роками. Тому він не може бути зображеним послідовно, автор у своїй оповіді, за словами П.Лаббока, “бродить взад і вперед, мало піклуючись про зв'язний порядок подій”, дає глибоке відчуття часу, затримуючись на певному епізоді з минулого, чи повертаючись до нього знову [3, с. 108]. Завдяки такій грі з хронологією створюється ефект часового наближення чи віддалення, враження далеких спогадів чи близької присутності.

Усе вищезазначене дозволяє досліднику визначити творчий метод В.Теккерей як “панорамний”. За відомою на той час термінологією Г.Джеймса, роман має містити у собі “картину” і “драму” постійне чергування драматичного діалогу і графічного опису [2]. Тобто, в першому випадку читач бачить і слухає оповідача з усіма його міркуваннями, в іншому – повертається до самої оповіді і дивиться її як рух життя, вільний від авторських умовиводів. І хоча між даними авторськими манерами повісткування немає чіткого

розмежування, у повістувальній манері В.Теккерей ілюстративний опис явно переважає драматичний, що також дозволяє назвати його “картинним” [3, с. 111].

Характерною ознакою панорамного повісткування англійського романіста, за визначенням П. Лаббока, є постійна присутність оповідача, конфіденціальну манеру розповіді якого науковець порівнює з довгим товариським інтерв'ю з читачем. За домовленістю з читачем, оповідач має зібрати і оформити згідно власного досвіду хроніку подій, показати тяглість часу у перспективі, знаходячись водночас поряд з читачем. Завдяки такому методу складається загальне враження, що представлена у романі панорама стає демонстрацією авторського досвіду, а сам автор – особою, якій читач може ставити запитання.

В.Теккерей, за словами П. Лаббока, не може бути безіменною абстракцією, він не намагається приховати себе, навпаки, виходить вперед, привертаючи увагу читача та направляючи хід його думок, інколи навіть більше, ніж це потрібно, надає перевагу особистим стосункам з ним [3, с. 115]. Він “маскується”, коли знаходиться на висоті своєї історії, веде хроніку, резюмує, представляється читачу як оповідач. Лише коли він спускається і наближається до певного випадку, створюючи драматичну дію, тимчасово стирається відчуття його активної ролі у цій історії. Тобто, більша частина роману – оповідна – завжди схиляється до картини, як рефлексії чийогось розуму, на відміну від незначної частини – інсценізованої, коли інший розум забувається. Інстанцію, яка володіє розрізненими фактами та встановлює точку зору, П. Лаббок визначає як “усезнаючий автор”, котрий за угодою з читачем володіє універсальними знаннями про історію та людей, які в ній задіяні. На судження науковця, В.Теккерей у “Ярмарку марнотратства” не є розсудливим романістом, котрий не зловживає зазначеною угодою без необхідності. Навпаки, він постійно наголошує на авторитеті оповідача, аж до авторитарності, підкреслюючи, що ракурс оповіді є його власною точкою зору, яку не слід плутати ні з якою іншою з історії – факт, що негативно сприймався літературними критиками.

Однак, і сам В.Теккерей був незадоволений таким розвитком стосунків з читачем, через що в усіх наступних романах він відмовляється від позиції зовнішнього спостерігача – “беззаперечного провидця”. Надалі він буде представляти свою точку зору так, якби вона була частиною дії, тобто читач усвідомлюватиме минуле безпосередньо через драматичні сцени, які містять спогади. Поки оповідач знаходиться зовні на відстані від історії, яку розповідає, її потенційна цінність втрачається, оскільки діяльність його розуму не є елементом її впливу. Для того, щоб подвоїти її вплив і поглибити достовірність, слід включити в історію драму самого оповідача, зробивши його безпосередньою дійовою особою цієї історії. Починаючи з “Історії Пенденніса”, розповідь в романах ведеться від першої особи, від безпосереднього учасника подій, хоча вона і надалі залишається багатослівним Теккерейовим показом з його інтонаціями, гумором та темпераментом. Його розповідачі: Пенденніс, Есмонд, Джордж Ворінгтон – мають ту саму концепцію та стиль повісткування, що і В.Теккерей, використовуючи, за словами П.Лаббока, вільну, навіть дещо

недбалу, розповідь “за власним характером”, однак це – перший крок в драматизації картини. Наприклад, Есмонд розповідає свою історію так само, як її розповів би В.Теккерей: це його спогади про старі часи, які рідко містять драматичні сцени, коли складається враження, що розповідач простежує власне життя, прикрашаючи розповідь яскравими візуальними картинами. Однак ракурс присутності розповідача надає повістуванню чіткого видимого обрису, обмежуючи поле зору, він підсилює читацьке сприйняття, що П.Лаббок називає його явною перевагою [3, с. 126].

Розповідь від першої особи в романах В.Теккерей підсилюється авторськими роздумами та коментарями (у третій особі), оцінки яких почасти відрізняються від точки зору розповідача, створюючи іншу перспективу. Це дає читачу можливість краще зрозуміти процес мислення та становлення свідомості розповідача, що є підґрунтям його дій, оскільки він не переповідається автором, а проходить безпосередньо перед очима читача. Гармонійне поєднання наративів оповідача та розповідача з інсценуванням найважливіших моментів не лише краще передають хроніку подій та життя персонажів роману, а й дозволяють заглибитись у їх емоційний і духовний стан, зробити їх реальними, поглибити враження, справлене на читача [3, с. 128].

Таким чином, П.Лаббок прослідковує певну динаміку манери повістування В.Теккерей у становленні його майстерності романіста. Не полишаючи наративної техніки панорамного огляду з авторськими коментарями та роздумами, необхідної для зображення широкого часопростору, наповненого чисельними персонажами та подіями, письменник додає яскраві драматичні сцени і уводить розповідача. Тобто, його наративною стратегією є поєднання панорамного та драматичного методів повістування з подальшим наближенням історії до читача за рахунок введення розповіді від першої особи. Від техніки “усезнаючого” наратора поза історією, В.Теккерей переходить до розповіді від безпосередньо учасника подій, пропонуючи повістування під кутом зору розповідача.

Література

1. Чернышевский Н. Г. Полное собрание сочинений: В 15 т. М. : Гослитиздат, 1949. Т. 4. 984 с.
2. James H. The Art of Novel // Published in Longman's Magazine 4 (September 1884), and reprinted in Partial Portraits (1888). 350 p.
3. Lubbock P. The craft of fiction. L.: Fiquarian Publishing, 1957. 232 p.
4. Thackeray W.M. Works: In 13 vols. Smith and Elder. London, 1900.

The article deals with the exploration of W.Thackeray's narratives in P. Labbock's work "The craft of fiction", who defines his narrative technique as a combination of panoramic and dramatic storytelling methods with a further approximation of the story to the reader by introducing the first-person narrative.

Key words: *narrative, narrative technique, panoramic and dramatic methods, the first-person narrative, point of view, voice of teller, category of presence.*

Перекладацькі трансформації у творі Едгара Аллана По “Падіння дому Ашерів” (“The Fall of the House of Usher”)

Переклад художнього твору здавна вважається одним із найскладнішим, оскільки текст перекладу має відтворити сенс тексту оригіналу та його стиль, бути зрозумілим пересічному читачеві. Задля досягнення еквівалентного перекладу, який буде чітко та зрозуміло передавати ідею твору, часто застосовуються різні види перекладацьких трансформацій, одними із яких є лексичні: конкретизація, генералізація, прийом лексичного додавання, прийом опущення, прийом смислового розвитку, прийом цілісного перетворення, компенсація, заміна тощо [3]. Метою нашої статті стає порівняння фрагменту оригіналу новели американського письменника XIX століття Е.А.По “Падіння дому Ашерів” та його перекладу, здійсненого В.Вишневим (1992) та М.Йогансеном (1928), зацентрувавши увагу на лексичних трансформаціях, застосованих при перекладі.

Новела “Падіння дому Ашерів” А.Е.По є найвідомішою історією письменника, що й досі викликає зацікавлення у читачів. Це історія занепаду (духовного і фізичного) знатної родини Ашерів. “I have said that the sole effect of my somewhat childish experiment – that of looking within the tarn – had been to deepen the first singular impression” [4, с. 56]. “Я вже сказав, що мій трохи дитячий експеримент – зазирання в дзеркало озера, – мав лиш той наслідок, що в мені поглибилося перше прикре враження” (В.Вишневий) [2]. “Я сказав, що єдиним наслідком моєї дещо дитячої спроби, коли я заглянув у озеро, було те, що перше химерне враження ще поглибилося” (М.Йогансен) [1].

Перекладачі по-різному вдаються до перекладу. У цьому реченні В.Вишневий доцільно використовує заміну та смислове узгодження. Англійське слово “tarn” дослівно перекладається як “маленьке гірське озеро, тарн”, однак перекладач пише “дзеркало озера”, додаючи ознаку, щоб читач зміг відчувати стан героя. Цей спосіб використовується, щоб досягти зрозумілого, еквівалентного перекладу. М.Йогансен вдається до іншого способу перекладу: він намагається точно передати психологію героя, однак дотриматися норм української мови, враховуючи її милозвучність.

Англійське словосполучення “singular impression” українською мовою перекладається як “виняткове/самотнє враження”, проте перекладачі застосовують конкретизацію, щоб точно описати стан героя: “прикре враження” (В.Вишневий), “химерне враження” (М.Йогансен).

“There can be no doubt that the consciousness of the rapid increase of my superstition – for why should I not term it? – served mainly to accelerate the increase itself” [4, с. 57]. “Безперечне одне: я відчув, як гвалтовно посилилась моя забобонна пригніченість, – чому ж бо не можна її так назвати? – і це послужило головно для дальшого її посилення” (В.Вишневий) [2]. “Не може бути сумніву

в тім, що свідомість швидкого зростання в мене забобонів – чому б мені називати це інакше? – що ця свідомість послужила тільки до того, щоб забобони ще збільшити” (М.Йогансен) [1]. Якщо дослівно перекласти “*There can be no doubt that*”, то в результаті ми отримаємо: “У цьому не можна сумніватися”. Та перекладачі застосували прийом смислового розвитку, щоб удосконалити роздуми: “безперечне одне” та “не може бути сумніву”.

“*The consciouness of the rapid increase of my superstition*” дослівно фраза перекладається як: “свідомість моїх забобонів швидко зростає”. Однак для еквівалентного перекладу В.Вишневий використав декілька прийомів (“я відчув, як гвалтовно посилилась моя забобонна пригніченість”): заміну (англійський присвійний займенник “*my*” був змінений на “я відчув”) і додавання (в англійському варіанті відсутнє слово із значенням “гвалтовно”). Перекладач вирішив емоційно підсилити значення “швидко” словом “гвалтовно”. А М.Йогансен переклав цю частину як “свідомість швидкого зростання в мене забобонів”. Він також додав займенник “мене”.

“Such, I have long known, is the paradoxical law of all sentiments having terror as a basis” [4, с. 56]. “Тож, як я давно переконався, парадоксальна природа всіх почуттів має за основу – страх” (В.Вишневий) [2]. “Скільки я знаю, такий вже є парадоксальний закон усіх почуттів, що в основі їх лежить страх” (М.Йогансен) [1].

“*I have long known*” – при дослівному перекладі бачимо: “я давно знаю”, проте використавши прийом конкретизації, отримуємо – “як я давно переконався”. В.Вишневий конкретизував слово “*know*” (знати, володіти, розуміти, переконуватися, усвідомлювати). М.Йогансен переклав це словосполучення як “я знаю”, тобто можна вважати, що дослівно.

Отже, завдяки лексичним трансформаціям перекладачі мають змогу здійснити еквівалентний переклад, що буде зрозумілим пересічному читачеві. Кожен із перекладачів підходить до процесу перекладу творчо, намагаючись якомога глибше передати стиль автора та жанрову природу твору.

Список використаної літератури

1. По Е. Падіння дому Ашерів. [Електронний ресурс] . Режим доступу: <https://www.rulit.me/books/padinnya-domu-asheriv-read-467822-1.html>
2. По Е.А. “Падіння дому Ашерів” [Електронний ресурс] . Режим доступу: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=50>
3. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика М., 1974. 290с.
4. По Е. Оповідання = Selected Stories / Е. Пое; Авт. вступ. ст. та комент. Є. В. Бондаренко. Харків: Ранок. 288с. Текст: англ.

The article examines lexical transformations in the translation of the novel by E.A.Poe “The Fall of the House of Usher”, translated into Ukrainian by V. Vyshnev (1992) and M. Johannesen (1928), and their comparisons are made.

Key words: *lexical transformations, literal translation, replacement, matching.*

The Notions of “Term” and “Terminology” in the National Theory of Translation

The problem of translation and interpretation of terms has always been, still is and will be predominant for linguists, translators and interpreters, as the world of science and technology is developing with unbelievable speed and new terms and concepts are being rapidly created. This process of constant search for equivalents is conditioned by rapid development of our world, so this theme will always be relevant for translation studies.

The development of science and technology in the modern world leads to understanding of terminology's importance, as it is a key of distribution and structuring of scientific knowledge. Development of our society and scientific progress are demonstrated by the development of technology and our terms' diversity. Rapid progress in architectural sphere and the variety of narrowly specialized terms in this field demonstrate the necessity of search for new methods and concepts of translating such terms. German scientist V. von Humboldt wrote: "There is no way we are going to consider the vocabulary of the language as a stable form. Not even including the permanent process of creation of new words and their forms. Vocabulary is a constantly developing phenomenon..." [3, p. 349] and his words confirm the necessity of the development in this direction.

The word "term" has been known since ancient times. In ancient French the equivalent of the modern word "term" was the word "terme", which also had the meaning "a word". In Ukraine this naming unit already extends in the XVIII century. The term (from Latin "terminus" – boundary, border, end) is the word or a combination of words, which names the concepts of a particular field of science, culture, technology, art or social and political life.

The notion of term was widely described by H.O. Vinokur, A.A. Reformatsky, O.S. Ahmanova and others. Most of scientists acknowledge that terminology is one of the main stylistic features of scientific style and an informative core of scientific language vocabulary. The term is mostly understood as a linguistic means of expressing a special notion.

O.S. Ahmanova determines term as a "word or word combination of a special (scientific, technical etc.) language, which was created (received, borrowed etc.) for accurate expression of special concepts and designation of special subjects" [1, p. 95 – 96].

V.P. Danilenko thinks that "a term is a word (or a word combination) of a special sphere of usage, which names a special concept" [4, p. 17].

V.I. Karaban determines the term as a verbal sign that represents a concept of a special, professional field of science or technology. He believes that scientific and technical terms are an essential component of scientific and technical literature [5, p. 54].

According to A.V. Lipinska “a term is a word or a word combination which has a special meaning, expresses and forms a professional concept. It is used in the process of understanding professional technical objects and relations between them” [6, p. 21].

The main features of the term are the following:

1. *Accuracy*. The term has to express the meaning of the concept which it represents as accurate as it is possible, for example: “axial compression force”, “truss”. Inaccuracy of the term can lead to misunderstandings between scientists, that is why linguists firstly agree the determination of some terms and then discuss on the theme. V.V. Vynogradov wrote on the subject in this way: “The word performs nominal or definitival functions, it either a way of clear designation, and then it is a simple sign, or it serves as logical definition, and then it is a scientific term” [2, p. 12 – 13].

2. *Systemacity*. Every term is a part of a particular terminological system in which it has its own terminological meaning. Outside its terminological system it can have a completely different meaning.

3. *Occurrence of definition*. Every scientific term ought to have definition or determination, which accurately delineates and outlines its meaning. For instance, the definition of the term “cantilever frame” is a “structural member that supports the trolley of the wall crane”.

4. *Uniqueness of the terms in terminological system*. The majority of the commonly used words are polysemic, but most of the terms has one meaning and it is conditioned by their purpose. However, the complete elimination of polysemy (often ambiguity) is unfortunately not possible.

Some terminologists and linguists also apply the following requirements to the term:

1. Neutrality, that is term has to contain no emotional or expressive coloring;

2. International character (internationalisms make the communication with foreign scientists and understanding of the foreign literature easier, but such terms can complicate the studying process);

3. Conciseness (it is more comfortable to use short terms, but it is not always possible, because it is rather complicated to create or to find a short and at the same time accurate equivalent);

4. Absence of synonyms (developed synonymy really complicates the scientific discourse);

5. Ability to form derivatives: build – builder – building and etc.

The notion of “terminology” is also very important for translators and linguists as it is one of the means of creation of new terms and is a key to understanding the ways to develop already existing translating methods. “Terminology is 1) a section of linguistics that studies terms (in this meaning the word “terminology studies” is more commonly used); 2) it is a group of terms, related to the professional field of activity (the sphere of knowledge, technology, management, culture) and connected to each other at the conceptual, vocabulary, grammatical and word level” [6, p. 21].

Terminology is not a chaotic assemblage of words. It is a system of special names organized on logical and language levels. Systemacity of terminology is conditioned by logical and language connections:

- By logical connections, if there are logical connections between words in the paradigm of one terminological system (and they exist in every science), then terms which name these concepts also systematically connected.

- By language connections, because it is appropriate to terms, as to all other items of human language, to have all those connections which are typical for commonly used words such as: synonymous, antonymic, polysemic, semantic, word-forming, grammatical and other connections. Academician Reformatsky has written very figuratively of these features of the term: “A term serves to two owners: to science and to language” [7, p. 15].

References

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов : Советская энциклопедия. Москва : 1966. 608 с.

2. Виноградов В.В. Проблемы русской стилистики : учебное пособие. Москва : Просвещение, 1981. 456 с.

3. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию : Москва : Прогресс, 1984. 397 с.

4. Даниленко В.П. Методы лингвистического анализа : курс лекций. Москва : Издательство “Флинта”, 2016. 280 с.

5. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури : Вінниця : Нова книга, 2001. 272 с.

6. Ліпінська А.В. Науково-технічна термінологія : навч. посібн. для дистанційного навчання. / за ред. М.І. Жалдака. Київ : Університет “Україна”. 2007. 219 с.

7. Реформатський О.О. Принципи синхронного опису мови : Лінгвістика і поезика. Москва : 1987. С. 20–40.

The paper considers the notions of “term” and “terminology” in the national theory of translation as one of the main stylistic features of scientific style and an informative core of scientific language vocabulary (from the point of view of H.O. Vinokur, A.A. Reformatsky, O.S. Ahmanova, V.P. Danilenko, V.I. Karaban, A.V. Lipinska and others). The author of the article also dwells on the main features of the term: accuracy, systemacity, occurrence of definition, uniqueness of the terms in terminological system. Moreover, the article tells of the main requirements, applied to the term by terminologists and linguists. They are neutrality, international character of the term, its conciseness, the absence of synonyms and the ability to form derivatives.

Key words: term, terminology, notion, definition, derivative, terminological system, the theory of translation, scientific language vocabulary.

Емоції та їх вплив на здоров'я людини

Постановка проблеми. Емоції являють собою невід'ємну частину нашого існування. Вони невинно супроводжують нас упродовж усього життя. Кожен день сповнений різних відчуттів та переживань, “пофарбований” у кольори настрою, це, зокрема, радість, страх, співчуття, подив, гнів, сум, сором тощо. Цілком природно, що внутрішній стан / емоції потужно віддзеркалені на здоров'ї загалом, а також на ситуативному самопочутті. За своєю суттю вони є не що інше, як відповідна реакція на зовнішні або внутрішні подразники, зреалізована у підвищеній чи заниженій самооцінці, позитивному / негативному світосприйманні, задоволенні чи незадоволенні та ін. Природа емоцій людини вмотивовує їхню безпосередню залежність від значної кількості життєвих чинників, найвагомішими з-посеред них родина, навчання, робота чи дозвілля.

Мета: уточнити особливості впливу настрою (емоцій) на здоров'я індивідуума.

Питання взаємозалежності настрою, відчуттів людини та її психічного, фізичного, інтелектуального стану / ставлення набуває особливої значущості саме на етапі сьогодення. Актуальність такого аспекту заbazована насамперед на нових викликах, що постають перед сучасним школярем та студентом, швидко змінюваних умовах ринку праці, глобалізації соціальних мереж на поч. ХХІ ст., мультикультурному просторі повсякденного спілкування. Вивченню такого питання присвячують свої дослідження сучасні дослідники. Так, наприклад, Р. Фрейджер, Д. Фейдимен у своїй праці “Теорія особистості та особистісний ріст” указують, зокрема, на той факт, що настрої (емоції) можуть бути своєрідним буфером між зовнішнім світом та реакцією на нього людини: “В епоху, яка вклонялася здоровому глузду й заперечувала значущість та владу емоцій, саме Фрейд з'ясував, що ми є передусім істотами не раціональними, а керованими потужними емоційними силами, суть яких до кінця інколи навіть не усвідомлюємо. Емоції слугують засобом звільнення від стану напруги, а також для усвідомлення стану задоволення” [1, с. 44].

Подеколи власний психоемоційний стан стає нашим ворогом, каузуючи зміни вже на фізичному, фізіологічному рівнях організму. Йдеться про соматичні хвороби, погіршення самопочуття, уповільнення фізіологічної реакції на сигнал рецепторів та ін. Перелік можемо продовжити. Особисто схилиємося до думки, що стан занепокоєння, нервової напруги, перманентний стрес не минають непоміченими для людини, а спричиняють серйозні зміни навіть на клітинному рівні. Перебіг таких процесів погіршують проблеми в родині, на роботі тощо. Якщо, зауважимо, перебування людини в такому стані триває занадто, ситуація цілком вірогідно може набути негативного забарвлення. Небезпечні наслідки для людського організму в такому разі неминучі.

Життя – наші емоції, а емоції – то наше життя. Коли воно налагоджене й збалансоване, у ньому домінуватимуть позитивні настрої та світовідчуття, коли ж наше існування обтяжує негатив, емоції також будуть негативними. Усе більшої популярності на сьогодні набуває психосоматика як розділ медицини, сфокусований на вивченні впливу психологічних чинників на генезу й подальший розвиток різноманітних тілесних захворювань. Фундаментом для її наукових студій слугують саме фізіологічні реакції на емоційне переживання, супроводжуване змінами й порушеннями в роботі внутрішніх органів, які зазнають пошкоджень [2]. Теза про такий взаємозв'язок пройшла тривалий шлях розвитку, виникнувши ще у грецькій медицині, де фахівці вказували на той факт, що душа має потужний вплив на тіло. З. Фрейд, зосібна, дотримувався думки про те, що “якщо ми женемо якусь проблему у двері, то потім вона у вигляді симптому захворювань проникає через вікно”. Бронхіальна астма, цукровий діабет, головний біль, запаморочення, хвороби серця – усі ці хвороби можуть брати початок від психологічних факторів. Багато лікарів та психологів-практиків рядять своїм пацієнтам лікувати не лише тіло, але й душу, навчившись повноцінно виявляти свої негативні емоції та відверто говорити про них, а отже, позбуватися душевного тягаря [4, с. 3].

Подеколи можна почути тезу про позитивне мислення. Укажемо, що в житті виникає безліч ситуацій, які, проте, не входили до наших планів, ставши повністю неочікуваними, або просто нас не влаштовують. У такі моменти організм людини реагує по-різному. Скажімо, випадок, коли людина дізнається, що її звільняють із роботи. Логічно, що перспектива залишитися без ані найменшого засобу існування нікому не сподобається, але кожен зреагує на неї по-різному: хтось почне переживати про втрату стабільності в житті, а хтось розглядатиме це як унікальну можливість радикально змінити життя, відкривши щось нове й цікаве для себе. Відмінність полягає саме в нашому ставленні до проблеми, що так само визначає майбутні вчинки й події.

Позитивне мислення загалом кваліфікуємо як здатність налаштовувати позитивне ставлення до нашого оточення й різноманітних життєвих обставин. Природно, кожен має право на власне бачення оточення, громади чи суспільства загалом, але інколи саме події чи наша поведінка в них каузує відчуття несправедливості щодо себе, збурюючи образу на решту світу. Не варто, наголосимо, забувати про ефект бумеранга, адже всі слова, учинки або думки людини мають магічну властивість повернутися до неї так само, як це спостерігаємо у випадку з бумерангом. Колись давно наші пращури виокремили таке правило в житті й зафіксували його у влучних прислів'ях та приказках, застерігаючи своїх нащадків від необачних вчинків, ось чому розлогий прошеарок паремій присвячено темі добра і зла, серед них такі: “Добра бажаєш, добро і роби”, “Добром гребувати – із людьми не знатися”, “Добра людина в добрі проживе вік”, “Добра на зло не міняють”, “Добра не бажаєш, так лиха не чини”. В англійській парадигмі також визначено чіткі життєві орієнтири, з-поміж них зазначимо такі одиниці: “A tree is known by its fruit”, “As you sow, you shall mow”, “A good deed is never lost”, “It is better to do well than to say well”, “Leave well alone”. На нашу думку, має право на існування й таке

твердження: “Коли ми занадто багато думаємо про погане, лишається замало часу на життя”.

Якщо негативні емоції згубно впливають на наше здоров'я, то позитивні, навпаки, покращують його та забарвлюють у кольори веселки. Почуття, а отже, і думки, є вкрай важливими для людини. Вони можуть сприяти процесам у нашому організмі. Дослідники виявили, що люди, які дивляться на світ із позитивним забарвленням, мають набагато менше проблем зі здоров'ям, менше схильні до серцевих захворювань, бронхіальної астми та цукрового діабету. Тому тим людям, що мають серйозні захворювання, радять концентруватися на позитивних емоціях, згадувати приємні події та зустрічатися з людьми, які можуть покращити хворомунастрій. Так само це сприяє підвищенню імунітету, не дозволивши людині впасти в депресивний стан. Дотик є одним із чудових способів подарувати людині приємні емоції. Звичайні обійми можуть швидко покращити настрій абонавітьсамопочуття. Стимулювання рецепторів нашого тіла засобами дотику чи обіймівсприяєповільненню пульсу, а також зниженню рівня кров'яного тиску.

Іноді нам, на жаль, не вдається налаштуватися на позитивне мислення. Саме в такому разі фахівці рекомендують слідувати таким нехитрим порадам, найзначущішими з них є такі:

- ✓ майте час для себе, адже дуже часто ми опиняємося у вирі проблем та негараздів, тому слід на деякий час зупинитися, перевести подих і дати собі просто відпочити, сконцентрувавшись на улюбленій справі;

- ✓ займайтеся спортом, оскільки під час рухової активності організм продукує ендорфіни, що забезпечують відчуття задоволення, покращуючи настрій;

- ✓ раціонально харчуйтеся: деякі продукти містять у складі триптофан, на основі якого утворюється серотонін, названий “гормоном гарного настрою”;

- ✓ частіше влаштовуйте денні прогулянки, пам'ятаючи, що промені сонця в поєднанні зі свіжим повітрям здатні допомогти з утворенням серотоніну в організмі людини [5].

Висновок. Питання взаємозалежності думок, почуттів та фізичного стану людини не втрачає своєї актуальності на етапі сьогодення, у світі сучасних гаджетів, розвитку ІТ-технологій, потужного впливу мас-медіа, постійного зросту інформації, отримуваної людиною щодень. Філософи й лікарі, психологи досліджували зв'язок душі й тіла, який міг працювати на користь чи на шкоду людині, покращуючи або погіршуючи людське здоров'я. Негативні емоції, вважаємо, здатні спричиняти багато серйозних захворювань, тоді як позитивні – полегшують перебіг хвороби, підвищують імунітет, знижують ризики щодо захворюваності загалом. Отже, думаймо та відчуваймо позитивно.

Література

1. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Теорія особистості та особистісний ріст. – URL:

https://bookap.info/book/freydzher_teorii_lichnosti_i_lichnostnyy_rost/gl44.shtml

2. Психосоматика: основи психодіагностики та психотерапії : навч. посібник : [для вищ. навч. закладів] / Л. І. Дідковська. – Львів : ВЦ ЛНУ імені Івана Франка, 2010. – 264 с.

3. Винославська О. В. Психологія : навч. посібник / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнецов, В. Л. Зливков та ін. ; за ред. О. В. Винославської. – К. : ІНКОС, 2005. – 352 с.

4. Ковалькова Т. О. Розуміння невербальних емоційних проявів особистості як важливий чинник ефективної професійної діяльності майбутніх психологів. – URL: https://library.krok.edu.ua/media/library/category/statti/kovalkova_0024.pdf

5. Як впливають позитивні емоції і обійми на здоров'я. – URL: <https://moz.gov.ua/article/health/jak-vlivajut-pozitivni-emocii-i-obijmi-na-zdorovja>.

The given article deals with the problem of the impact of different emotions on the human's health. It was revealed peculiarities of the emotional worldview as well as psychological factors might complicate or, conversely, improve the physical state of the human. The fact the boomerang effect is related to a human's emotional state was logically ascertained. Some advice also was recommended to prevent emotions from making negative effect over their health.

Key words: *emotion, psycho-emotional state, physical state, thought.*

Анастасія Штепа

*Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
Науковий керівник – д. філол. н., проф. Ніколенко О.М.*

Різновиди просторово-часових деталей у казках Оскара Уайльда

Художня просторовість як певний реквізит реального, достовірного, автентичного [1, с. 14] – домінанта авторської індивідуалізації Оскара Уайльда. Стосується це безпосередньо образу Себелюбого Велетня. Очевидно, що ступінь відмінності художнього предмета від емпіричного в різних письменників різний. За визначенням дослідника, “що вищим він є, то більшим є письменник” [3, с. 35]. Автор суттєво загострює увагу на “опорі середовища”, робить аналіз художнього часу та художнього простору – і обминає ігноруванням предметно-речову сферу. У студіях із поетики художнього твору письменник зосереджується на категоріях художнього часу та простору. Саме вони для нього визначальні й пріоритетні. Очевидно, саме здатність речей бути “свідками” достовірності, непідробності, істинності художнього світу стала для Оскара Уайльда визначальною й зумовила всі наступні визначення предмета як засобу зв'язку художнього і реального.

Об'єктивна реальність відтворена у казках О. Уайльда через відчуття, а художня реальність – через уяву. Тому візуалізація – це умова, необхідна для сприймання художнього твору: завдяки здатності до “внутрішнього бачення” та фантазування читач формує уявні картини, у такий спосіб актуалізуючи для себе внутрішній світ твору – його персонажів, пейзажі, інтер'єри. Зазначмо, що процес візуалізації – це не сухе відтворення предметного плану об'єктивної реальності, а творчий процес передачі художньої енергії через деталі та образи.

Оскар Уайльд довів через твір, що думка за змістом – це “або образ, або поняття” [2, с. 36]. Справді, казка “Соловейко і троянда” мистецького твору сприймається нами як низка образів - чуттєвих (зорових, слухових тощо) або емоційних, що виникають у свідомості, а то й підсвідомості, читача. Художній предмет простору стає джерелом образності літературного твору, об’єднуючи візуальний, інтелектуальний і емоційний моменти – з одного боку, дає “картинку”, з другого – формує поняття про час, простір чи персонажа, а також викликає певні емоції, настрої. Завдяки інформаційно-емоційному відображенню художнього предмета простору у свідомості читач має змогу на чуттєвому рівні “ввійти” в художню реальність, отримує доступ до під- і над-текстового рівня інформації. Предметний світ часового простору творить своєрідні декорації до того, що відбувається в зображуваному письменником художньому світі. Художня предметність незамінна у великих прозових творах, творах на історичну тематику, бо завдяки їй автор змальовує певну історичну епоху. Не менш, а може, і більш важлива вона в поезії – тут вона навіює відповідний настрій, надає поетичному слову особливої енергетики – здатності викликати певні емоційні стани.

Так само, як реальна предметність заповнює наш простір і формує світ, що визначає наші думки, вчинки та світоглядні орієнтири, предметний план художнього твору стає джерелом інформації про літературних героїв. Можемо говорити також про те, що предметність формує просторовий та часовий континууми художнього світу – в основі класичних дефініцій часу і простору лежить їх оречевлення: час розуміється як “порядок слідування одна за одною речей”, а простір – як “порядок речей, що існують одночасно” [4, с. 38].

Оскар Уайльд згадує предметність, але окремого огляду цього складника не дає. Він докладно зупиняється на “опорі середовища”, аналізує художній час та художній простір – і обходить мовчанням предметно-речову сферу. У студіях із поезики художнього твору названий учений зосереджується на категоріях художнього часу та простору. Саме вони для нього визначальні і пріоритетні. І це логічно – основним об’єктом дослідження науковця були твори давньоруської літератури, літописи, літературні пам’ятки – час та простір мають особливе значення для подібних творів, домінування хронотопу в них очевидне, як очевидний і вибір методу аналізу таких зразків на принципах історизму, із залученням відповідного інструментарію. Наявність події та її відповідність критеріям у “романах про митця” дає змогу трактувати тексти як такі, що можуть становити об’єкт наратологічного аналізу. Зосередження на наративних стратегіях та хронотопі як одній із форм їх конкретизації допомагає означити текстуальні конфігурації теми мистецтва, наративні точки зору та рецептивну спрямованість тексту кінця XIX – початку XX століть.

У процесі проведеного дослідження ми дійшли таких висновків. Художньо просторово – часова деталь є однією із найменших структурних одиниць твору, проте в ній сконцентровані й особливості світобачення митця, й специфіка художньої образності, й особливості художнього світу письменника. Твір мистецтва є втіленням філософських і етико-естетичних пошуків, які матеріалізуються в композиції, системі образів, в просторово-часовому

континуумі, що додають сюжету необхідну динаміку, аргументованість і впізнаваність. Вихідний, принципово різнорідний матеріал дійсності осмислюється автором і пропонується як динамічний образно-художній феномен, який розгортається у вигляді послідовного ряду стадій і втілюється в просторово-часовому континуумі – хронотоп [5, с. 118]. Категорії художнього простору і часу залежать від еволюціонує художньої свідомості, специфічних установок творчого методу, психологічних та ідеологічних позицій художника і конкретних завдань, який автор ставить в своїх творах.

Простір розкриває час, робить його зримим, але сам простір робиться осмисленим і вимірним тільки завдяки йому. Ця ідея про домінування в хронотопі часу над простором здається правильною лише стосовно літературних, але не до хронотопів інших видів мистецтв. До того ж треба враховувати, що навіть в хронотопах літератури час не завжди виступає як провідний початок.

Список використаних джерел

1. Белєхова Л. І. Глосарій з когнітивної поетики. - Херсон, 2004., с.21
2. Белинский В.И. Полн.собр.соч. – Т.ХП. – М.: Госиздат, 1926. – 382 с.
3. Літературознавча енциклопедія: у 2 т. / автор-укладач Ковалів Ю. І. – К. : Академія, 2007. – Т. 1. – 607 с.
4. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Громяк, Ю. І. Ковалів [та ін.]. – К., 1997. – 752 с.
5. Пospelов Г. Н. Теория литературы / Геннадий Николаевич Пospelов. – М. : Высшая школа, 1978. – 351 с.

The article deals with spatially temporal details in O. Wilde's tales. It has been found that to study the semantics and function of an artistic detail in an artistic text, it helps to find out the way of organizing tales, the focus of the position of the spatial – temporal details, as well as the vector of the receptive orientation of finding them in the text. Choosing for the analysis of the fairy tale: "The Selfish Giant", "The Nightingale and the Rose", the functional signs that indicate the individual handwriting of the author were identified. A certain thematic narrowness, on the one hand, and the multiplicity of its formatting, on the other, leads to a variety of patterns of representation of aesthetic material, which expands the scope of artistic details.

Keywords: Oscar Wilde, chronotope, art detail, image, motif.

Наукове видання

Матеріали IV Міжнародної студентської науково-практичної конференції “Сучасний англомовний науковий дискурс

Збірник наукових праць

**Proceedings of the 4th International Students’ Scientific-Practical Conference “The Contemporary English Scientific Discourse”
(Poltava, 2020)**

Мови: українська, англійська

Відповідальний редактор *В. Кравченко*

Підписано до друку 1.06.2020. Формат 60x84/8.

Папір офсетний. Ум. друк. арк. 10,00.

Тираж 300 прим. Зам. № 28

Видавець ПНПУ імені В.Г. Короленка
36000, Полтава, вул. Остроградського, 2;
тел. (0532) 502-708