

ISSN 2227-8877

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ВІСНИК

**Харківського національного університету
імені В. Н. Каразіна**

**Серія “Іноземна філологія.
Методика викладання іноземних мов”**

Випуск 93

Видається з 1966 року

Харків
2021

Статті цього Вісника висвітлюють актуальні проблеми іноземної філології, методики викладання іноземних мов та перекладу, а також зіставних та перекладацьких студій, які залучають українську мову. На матеріалі англійської, німецької, української, російської мов розглядаються важливі для науки питання когнітивістики, дискурсології, семантики і прагматики художнього і медіа дискурсу, лексикографії; зокрема, евристичних засад вивчення мовленнєвих універсальностей, семіотики мультимодального тексту, інтертекстуальності, дискурсивного іміджу політика тощо.

Для лінгвістів, викладачів, аспірантів та пошукачів, студентів старших курсів.

Вісник є фаховим виданням категорії «Б» у галузях «Філологічні науки» (спеціальність – 035) та «Педагогічні науки» (спеціальності – 011, 014, 015) – наказ МОН України № 409 від 17.03.2020

*Затверджено до друку рішенням Вченої ради
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
(протокол № 7 від 29 червня 2021 року)*

Головний редактор

Ребрій О. В., докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Безугла Л. Р., докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Україна)
Бондаренко Є. В., докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Україна)
Бориско Н. Ф., докт. пед. наук (Київський національний лінгвістичний університет, Україна)
Голубнича Л. О., доктор пед. Наук (Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, Україна)
Джовчош М. доктор. філол. наук (Університет Матея Бела, Словаччина)
Домінгос Матіто Ф., докт. філол. наук (Університет Ріоха, Іспанія)
Донець П. М., докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Україна)
Костікова І. І., докт. пед. наук (Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Україна)
Куліш С. М., докт. пед. наук (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Україна)
Ланге А. доктор. філол. наук (Таллінський університет, Естонія)
Мартинюк А. П., докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Україна)
Морозова О. І., докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Україна)
Мясоєдова С. В., канд. філол. наук (Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, Україна)
Ніколаєва С. Ю., докт. пед. наук (Київський національний лінгвістичний університет, Україна)
Ольховська А. С., докт. пед. наук (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Україна)
Пасинок В. Г., докт. пед. наук (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Україна)
Піхтовнікова Л. С., докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Україна)
Рандл К., докт. наук (Болонський університет, Італія)
Самохіна В. О., докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Україна)
Солощук Л. В., докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Україна)
Тарнопольський О. Б., докт. пед. наук (Дніпропетровський університет економіки і права, Україна)
Фролова І. Є., докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Україна)
Черноватий Л. М., докт. пед. наук (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Україна)

Відповідальний секретар:

Кабірі М. Х., канд. філол. наук (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Україна)

Технічний секретар:

Пахаренко А. В., канд. філол. наук (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Україна)

Секретар

Сиса Я. С., викл. (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Україна)

Адреса редакційної колегії:

Україна, 61022, м. Харків, майдан Свободи, 4,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, факультет іноземних мов
Тел.: (057) 707-54-42; e-mail: visnyk.inozemnamova@gmail.com
<http://foreign-languages.karazin.ua/research/editions/bulletin-archives>
<http://periodicals.karazin.ua/foreignphilology/index>

Текст подано в авторській редакції. Статті пройшли зовнішнє та внутрішнє рецензування. Коефіцієнт подібності Свідоцтво про держреєстрацію № 21562-11462Р від 20.08.2015.

ISSN 2227-8877

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

THE JOURNAL

OF V. N. KARAZIN KHARKIV NATIONAL UNIVERSITY

**Series: Foreign Philology.
Methods of Foreign Language Teaching**

Issue 93

Published since 1966

Kharkiv
2021

The articles cover issues on foreign philology, methodology of teaching foreign languages and translation, as well as comparative and translation studies in relation to the Ukrainian language. On the material of English, German, Ukrainian and Russian, a range of problems notable from scientific point of view are discussed, including those of cognitive linguistics, discourse studies, semantics and pragmatics of fictional and media discourses, lexicography; in particular, heuristics of speech universals, semiotics of multimodal text, intertextuality, a politician's discourse image, etc.

This is a specialized scientific journal of category "B" in the fields of Philological Sciences (specialty – 035) and Pedagogical Sciences (specialties – 011, 014, 015) – order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 409 as of 17.03.2020.

*Approved for publication by the Academic Board
of V. N. Karazin Kharkiv National University
(minutes No. 7 of June 29th 2021)*

Editor-in-Chief

Rebrii O., Doctor, Professor (V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)

EDITORIAL BOARD:

Bezugla L., Doctor, Professor (V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)
Bondarenko Y., Doctor, Professor (V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)
Borysko N., Doctor, Professor (Kiev National Linguistic University, Ukraine)
Holubnycha L. Doctor, Professor (Yaroslav Mudryi National Law University, Ukraine)
Djovčoš M., PhD, Associate Professor (Matej Bel University, Slovakia)
Dominguez Matito F., Doctor, Professor (University of La Rioja, Spain)
Donets P., Doctor, Professor (V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)
Kostikova I., Doctor, Professor (H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine)
Kulish S., Doctor, Professor (V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)
Lange A., PhD, Associate Professor (Tallinn University, Estonia)
Martyniuk A., Doctor, Professor (V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)
Morozova O., Doctor, Professor (V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)
Miasoiedova S. PhD, Associate Professor (Yaroslav Mudryi National Law University, Ukraine)
Nikolaeva S., Doctor, Professor (Kiev National Linguistic University, Ukraine)
Olkhovska A., Doctor, Associate Professor (V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)
Pasynok V., Doctor, Professor (V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)
Pichtovnikova L., Doctor, Professor (V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)
Rundle C., Doctor, Professor (University of Bologna, Italy)
Samokhina V., Doctor, Professor (V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)
Soloschuk L., Doctor, Professor (V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)
Tarnopolskyi O., Doctor, Professor (Dnipropetrovsk University of Economics and Law, Ukraine)
Frolova I., Doctor, Associate Professor (V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)
Chernovatyi L., Doctor, Professor (V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)

Responsible Secretary

Kabiri M., PhD, Associate Professor (V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)

Technical Secretary

Pakharenko A. PhD, Associate Professor (V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)

Secretary

Sysa Ya., Lecturer (V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)

Editorial Board Address:

Ukraine, Kharkiv, 61022, Maidan Svobody, 4,
V. N. Karazin Kharkiv National University
Faculty of Foreign Languages
Telephone: (057) 707-54-42

Email: visnyk.inozemnamova@gmail.com

<http://foreign-languages.karazin.ua/research/editions/bulletin-archives>

<http://periodicals.karazin.ua/foreignphilology/index>

ЗМІСТ

ДИСКУРСОЛОГІЯ: СЕМАНТИКА І ПРАГМАТИКА

Пахаренко А. В. ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ОБРАЗИ В АНГЛОМОВНОМУ ДИТЯЧОМУ АВТОРИТАРНОМУ ДИСКУРСІ (ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ).....	7
---	---

КОГНІТИВНА ЛІНГВІСТИКА

Белова А. Д. ВІРТУАЛЬНІ ІНФЛУЕНСЕРИ У МУЛЬТИМОДАЛЬНІЙ РЕКЛАМІ	14
--	----

СТИЛІСТИКА І ЛЕКСИКОЛОГІЯ

Онщенко Н. А. РОЗВИТОК ЕПТОНІМІЧНИХ ОЗНАК У НІМЕЦЬКОМОВНИХ ЦИТАТ (НА МАТЕРІАЛІ ТЕМАТИЧНОЇ ГРУПИ «COVID-19»)	22
Сердюк В. М., Котова А. В., Беляєва О. Ю. ФОРМИ ТРИВАЛОГО ВИДУ АНГЛІЙСЬКОГО ДІЄСЛОВА: ПОХОДЖЕННЯ, ЕТАПИ РОЗВИТКУ.....	31

ЗІСТАВНІ СТУДІЇ ТА ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО

Коваленко Л. А. ВІДТВОРЕННЯ В ПЕРЕКЛАДІ ЗАСОБІВ МУЛЬТИМОДАЛЬНОЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ЗНАМЕНИТОСТЕЙ В АМЕРИКАНСЬКИХ КОМЕДІЙНИХ МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНИХ СЕРІАЛАХ.....	37
Петрушова Н. В., Кравченко В. Л., Петрович О. С. ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ БРИТАНСЬКИХ РЕАЛІЙ ОПОВІДАННЯ А. К. ДОЙЛА «СКАНДАЛ У БОГЕМІЇ» УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ.....	43
Тащенко Г. В. ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ ЯК ПРОЯВ КУЛЬТУРИ В ОРИГІНАЛІ ТА ПЕРЕКЛАДІ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ-АНТИУТОПІЇ М. ЕТВУД «ЗАПОВІТИ»)	55

ЛІНГВОДИДАКТИКА

Гостра К. В. КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ ПРЕЦЕДЕНТНИХ ФЕНОМЕНІВ КУЛЬТУРИ ДЛЯ ВКЛЮЧЕННЯ ЇХ У ЗМІСТ УРОКІВ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....	61
Грицик Н. В., Гавриш О. Г., Наумчук Т. І. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ДИСКУСІЇ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	67
Коробова І. О., Нікіфорова В. Г., Лікарчук Л. І. РОЛЬ ТЬЮТОРСТВА В ОПАНУВАННІ ГЕРМАНСЬКИМИ МОВАМИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	76
Свердлова І. О., Рубцова М. А. ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	84
Язловицька О. В. ВИКОРИСТАННЯ ЗМІ У РАМКАХ КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	90

РЕЦЕНЗІЇ

Степанова А. А. ВСЕУКРАЇНСЬКИЙ ГРОМАДСЬКИЙ ПРОЄКТ ЕНЦИКЛОПЕДІЯ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА – ТОМ 2	96
---	----

CONTENTS

DISCOURSE STUDIES: SEMANTICS AND PRAGMATICS

Pakharenko A. EXPRESSING INSULT IN THE ENGLISH AUTHORITARIAN DISCOURSE OF CHILDREN (GENDER PERSPECTIVE)	7
--	---

COGNITIVE LINGUISTICS

Belova A. VIRTUAL INFLUENCERS IN MULTIMODAL ADVERTISING	14
--	----

STYLISTICS AND LEXICOLOGY

Onishchenko N. DEVELOPMENT OF EPTONYMICAL SIGNS IN GERMAN QUOTATIONS (BASED ON THE MATERIAL OF THE COVID-19 THEMATIC GROUP) ..	22
Serdiuk V., Kotova A., Bieliayeva O. CONTINUOUS FORMS OF THE ENGLISH VERB: ORIGIN, STSGES OF DEVELOPMENT	31

COMPARATIVE AND TRANSLATION STUDIES

Kovalenko L. RENDERING MEANS OF MULTIMODAL REPRESENTATION OF CELEBRITIES IN AMERICAN COMEDY ANIMATED SITCOMS IN TRANSLATION	37
Petrushova N., Kravchenko V., Petrovych O. PECULIARITIES OF BRITISH REALIA'S TRANSLATION IN "SCANDAL IN BOHEMIA" BY A. C. DOYLE INTO UKRAINIAN.....	43
Tashchenko G. GENDER STEREOTYPES AS A MANIFESTATION OF CULTURE IN THE ORIGINAL AND TRANSLATION (BASED ON THE DYSTOPIAN NOVEL "THE TESTAMENTS" BY M. ATWOOD)	55

LINGUODIDACTICS

Hostra K. CRITERIA FOR THE SELECTION OF PRECEDENT CULTURAL PHENOMENA FOR THEIR INCLUSION IN THE CONTENT OF LESSONS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.....	61
Grytsyk N., Havrysh O., Naumchuk T. PECULIARITIES IN TEACHING ENGLISH PROFESSIONALLY ORIENTED DISCUSSION TO STUDENTS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT	67
Korobova I., Nikiforova V., Likarchuk L. THE ROLE OF TUTORING IN MASTERING OF GERMAN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION	76
Sverdlova I., Rubtzova M. ASSESSMENT OF A LANGUAGE TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE	84
Yazlovitskaya E. THE USE OF THE MEDIA IN THE FRAMEWORK OF THE COGNITIVE-COMMUNICATIVE APPROACH TO FOREIGN LANGUAGES LEARNING	90

REVIEWS

Stepanova A. ALL-UKRAINIAN PUBLIC PROJECT HANDBOOK OF TRANSLATION STUDIES – VOL. 2.....	96
--	----

УДК: 811.111'42:316.772.2-053.2 DOI: 10.26565/2227-8877-2021-93-01

Особливості реалізації образи в англomовному дитячому авторитарному дискурсі (гендерний аспект)

Пахаренко А. В.

кандидат філологічних наук, викладач кафедри англійської філології
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

e-mail: a.pakharenko@karazin.ua; <https://orcid.org/0000-0001-8433-9180>;

GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=HuhYvycAAAAJ&hl=ru>;

RESEARCH GATE: <https://www.researchgate.net/profile/Anastasia-Pakharenk>

(Харків)

У статті проаналізовано особливості вербального та невербального утілення образи у дитячому авторитарному дискурсі із урахуванням гендерних параметрів його учасників та їх закріпленості за зонами дискурсивного оточення один одного. Суть завдання образи полягає у експлікації вербальних і невербальних дій по відношенню до адресата із метою його морального ураження та емоційного удару, виходячи із прагматичних настанов авторитарної дитини. Для більшої валідності було обрано комунікативні ситуації нанесення образи у діадах «дитина – дитина», за яких мовці знаходяться у горизонтальній площині спілкування і намагаються вибудувати владну вертикаль. Подальший аналіз відбувався із урахуванням гендеру мовців, тому співставляються ситуації моно- / гетерогендерного спілкування у групах сиблінгів та дітей з не ядерної зони дискурсивного оточення один одного. Було з'ясовано, що діади сестер реалізують образи у заклик до виходу зі спільного дискурсивного простору у предикатах руху і маркерах пониження значущості адресата; змішана група апелює до прийому віддзеркалення вербального / невербального репертуару авторитарного адресанта; образи братів тяжіє до зниженого мовного регістру для експлікації зневаги до проявів слабкодухості через прийоми сарказму та інвективи. У кластері не-сіблінгів моногендерна дівчача група наносить образи для внесення дисбалансу у стосунки з адресатом за рахунок вдаваного публічного осуду недотримання етикетних норм та недбалості до зовнішності шляхом уживання різноманітних конструкцій складного аргументованого синтаксису і не вдається до пониження регістру; у змішаних діадах типовим виявлено принизливу референцію до розумових і вікових особливостей адресата через пейоративні вокативи ольфакторного характеру та зооніми; підгрупа хлопців імплементує образи через уведення інвективи на вербальному та невербальному рівнях.

Ключові слова: авторитарний адресант, вербальний, дитячий дискурс, імплементация образи, інвектива, невербальний.

Pakharenko A. Expressing Insult in English Authoritarian Discourse of Children (Gender Perspective). The article focuses on verbal and nonverbal features of expressing insult in authoritarian discourse of children with account for the interlocutors' gender and their fixed placement in each other's zones of discursive surroundings. Insulting the addressee involves applying verbal and non-verbal cues to humiliate them and hurt their feelings, and is based on the aims of the child-addresser. To provide further validity of the results obtained, the author has selected communicative situations of implementing insult in dyads of children wherein both interlocutors find themselves in the horizontal dimension of interaction and try to construct the power hierarchy. Furthermore, the speakers' gender has been taken into consideration; therefore, situations of same-sex and opposite-sex sibling and non-sibling communication are investigated. Dyads of sisters insult each other calling for the other's withdrawal from the shared discursive space through the use of movement predicates and discourse markers of decreasing the importance of the addressee; the mixed groups tend to mirror the verbal and non-verbal repertoire of the authoritarian addresser; brothers implement insult via low register vocabulary to express scorn for cowardice via sarcasm and invective vocabulary. The non-sibling cluster of girls expresses insult to jeopardize the relationship with the addressee by means of pretend condemnation of violating etiquette norms and a careless attitude towards their appearance through the use of various complex argumented syntactic constructions and does not resort to lowering the register; the mixed dyadic pairs typically refer to the addressee's intellectual skills or age in an offensive manner via pejorative vocatives of olfactory nature and zoonyms; the subgroups of boys implement insult via introducing invective means on the verbal and non-verbal levels.

Key words: authoritarian addresser, discourse of children, implementing insult, invective, non-verbal, verbal.

1. ВСТУП

Комунікація як важлива складова функціонування сучасного суспільства є вмістилищем різноманіття форм і видів. У залежності від таких факторів, як місце і умови спілкування, вікові та прагматичні особливості його учасників, їх гендерні характеристики та соціокультурні параметри, варіюються вербальні і невербальні засоби передачі смислів і досягнення поставлених цілей у процесі інтеракції [25]. Чинне місце належить владним відносинам та їх регуляції [3; 4; 6; 19, с. 118], де мовець за допомогою свого дискурсу конструює стосунки з адресатом у вертикальній площині і намагається утримати створену асиметрію. Побудова стосунків володарювання-підпорядкування відбувається за рахунок нехтування інтересами і цінностями партнера по спілкуванню; особистість проявляє авторитарність по відношенню до адресата, намагаючись підкорити його своїй волі [1; 10; 14].

Авторитарність як психологічна риса особистості починає формуватися на етапі дитинства шляхом наслідування дорослих [8, с. 80; 9; 18; 20; 21] і виливається у подальшому у низку авторитарних комунікативних стратегій (домінування, маніпулювання, дискредитації, самоствердження). У цілому, мовлення авторитарної дитини отримало вивчення з точки зору його структурно-семантичних і лінгвопрагматичних особливостей [13], однак плідним полем для розвідок залишається дослідження схожих та відмінних рис реалізації авторитарності дитини із урахуванням гендерного чинника комунікантів, що й обумовлює актуальність цього дослідження. Зважаючи на надзвичайну емоційність мовлення дитини (що проявляється у специфічній організації мовного матеріалу з метою передачі стилістичних відтінків – емоційного синтаксису [8, с. 80]), що лише постає як дискурсивна особистість, метою нашого дослідження обрано аналіз гендерно-маркованого дитячого авторитарного дискурсу на прикладі імплементації образи. Об'єкт дослідження складають вербальні та невербальні особливості утілення образи мовцями-дівчатами та мовцями-хлопцями у моно- / гетерогендерних умовах спілкування.

2. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Імплементація образи полягає у нанесенні адресату спілкування емоційного болю, оцінюючи його у негативний спосіб у цілому або особливості його поведінки чи окремі якості [11; 24]. Мовець застосовує безпосередньо до реципієнта або у його відношенні грубу образливу лексику (вulgарну, бранну або нецензурну) в адресованому повідомленні [16, с. 30]. Ціллю такої взаємодії є приниження адресата та зміна його емоційного стану, пониження соціального статусу [12, с. 191].

У проведеному дослідженні вербальні і невербальні засоби нанесення образи було проаналізова-

но у діадах «дитина – дитина» з міркувань зіставлення отриманих даних мовців, які знаходяться в одній і тій самій площині інтеракції. Ілюстративний матеріал було у подальшому розподілено відповідно до закріпленості дітей за ядерною (сіблінги) та не ядерною зонами (друзі / товариші по спорту / сусіди) дискурсивного оточення один одного. Відповідно до зазначеної мети, далі розгляд матеріалу фокусувався на співставленні реалізації образи у діадах дівчат, хлопців та змішаних парах.

Особливості реалізації агресії у діадах сіблінгів було представлено у варіаціях: «сестра – брат» (25%), «сестра – сестра» (58%) і «брат – брат» (17%). Діада «сестра – брат» відзначається емоційністю вираження образи та здебільшого слугує засобом встановлення першості перед один одним. Як дискурсивні особистості, які ведуть спілкування на близькій комунікативній дистанції [7], у комунікативній ситуації «образи» сіблінг-адресант часто стикається із прийомом віддзеркалення емоційної шкоди з боку брата / сестри. Характерним було виокремлено уживання синтаксично-ідентичних конструкцій (простих розповідних речень, діалогічних обмінів із відповіддю питанням на питання, короткими непоширеними реченнями на поставлене питання), порівняльних зворотів і аналогій із залученням зоонімів з метою «зачепити» адресата і вивести його з себе [2, с. 396]. У наведеному прикладі старша сестра в імпліцитний спосіб ображає молодшого брата, нівелюючи важливість його праці у підготовці малюнку-ідеї до конкурсу медичних пластирів:

“What are you drawing?” “Bats,” said Stink. “Blue bats.” “You’re bats,” said Judy. “People don’t like bats.” “But bats eat millions of insects,” said Stink. “People should like bats.” “I know that,” said Judy. “I’m just saying, bats are not going to beat a teenager” (McDonald, Judy Moody Saves the World, p. 13).

Аналіз групи прикладів моногендерного спілкування сестер засвідчив тенденцію до розгалуження експліцитних та імпліцитних засобів нанесення образи адресатові у порівнянні з комунікативними ситуаціями гетерогендерного спілкування сіблінгів. Водночас виявлено мінімальну кореляцію між віком старшої і молодшої дитини та обраними вербальними / невербальними комунікативними компонентами за умови, що різниця у віці складає 1-3 роки. 3-поміж зафіксованих способів нанесення образи – спонукання до відгалуження від групи, тобто заклик виходу з меж ядерної зони дискурсивного оточення [15], який імплементують директивні конструкції з предикатами на позначення руху (*rush; go; run*) та заперечні речення із предикатами на пониження важливості особистості як члена групи (*don’t want you; don’t need you; see if I care*). Тригером нанесення вербальної образи можуть ставати ревності у разі залучення третьої особи, яка заміняє однієї із сестер інтеракцію з іншою:

"I'm not coming," I repeated. "Don't be daft, Dol. Of course you're coming." "Micky doesn't want to see me. And I don't want to see him either. I think he's horrible. And I think you're horrible too, Star. Marigold and me will stay home. You go off to Brighton with your precious Micky. See if we care." "Right," said Star. "Right." She picked up her bag and walked out of the room (Wilson, Illustrated Mum, p. 136).

У представленій комунікативній ситуації молодшою сестрою керують ревності через те, що батько старшої сестри зацікавлений у відновленні стосунків із нею, а її власний – ні. Тому Дол застосовує негативно забарвлений предикат (*to be horrible*), що характеризує і старшу старшу сестру, і її батька, та директиву (*go off to Brighton*), підкріплюючи його саркастичним коментарем (*with your precious Micky*).

На невербальному рівні імплементація образи між сестрами відбувається за активного залучення просодичних комунікативних компонентів, які відзначаються гучністю та різкістю вимови (*snap; shout; shrill voice; like a whip*); проксемічний аспект комунікативної ситуації образи проявляється у близькому положенні комунікантів один до одного або у русі авторитарного адресанта до адресата; вербальні одиниці образи доповнюють також кінесичні комунікативні компоненти – агресивні контактні / неконтактні жести, які взаємодіють із ними на мікрорівні дискурсивної взаємодії за принципом координації [15].

Диалогічні обміни у моногендерних групах братів, на відміну від попередньо зазначених діад, тяжіють до лексичних одиниць зниженого регістру та виражають зневагу до проявів слабкості, боягузтва або неготовності порушувати соціально-встановлені норми та нехтувати правилами. Залучення пейоративної характеристики поточної поведінки через експресивну лексику негативної конотації уживається з метою корекції поведінки сіблінгів-хлопців [7, с. 173]. З ціллю ураження адресата хлопці інкорпують у мовлення інвективу, яка вживається предикативно для передачі саркастичних порівнянь:

JACOB: *No, it's stupid cause now they're gonna come back here and kick all our asses.*

RUDY: *Don't be such a pussy.*

JACOB: *All I'm saying is, who cares if they tear it down.*

RUDY: *This is OUR place. We've been coming here since we were seven.*

JACOB: *Nothing lasts forever.*

RUDY: *You're such a butt-munch.*

Rudy pushes Jacob. Jacob pushes back. The two start fighting (12 and Holding, p. 6).

Наведений дискурсивний фрагмент ілюструє ситуацію, в якій Руді зневажає брата за його страх перед дорослими хуліганями, які після зухвалого вчинка Джейкоба прийдуть мститися і розтрощать їх будиночок на дереві. Хлопець поперемінно апелює до директиву та асертиву із інвективними номінаціями (*Don't be such a pussy; You're such a butt-*

munch) укупі зі спробою переконати брата логічним аргументом (*It's OUR place. We've been coming here since we were seven*), однак не досягає бажаного комунікативного ефекту, і перепалка закінчується бійкою (*Rudy pushes Jacob. Jacob pushes back. The two start fighting*). Різкі та агресивні кінесичні невербальні комунікативні компоненти переважно контактного типу є типовими для діад братів і функціонують у реалізації образи як на мікрорівні дискурсивної взаємодії, координуючись із вербальним повідомленням, так і автономно, без залучення вербальних компонентів.

Емпіричний матеріал представників не ядерної групи дискурсивного оточення один одного аналізувався також у трьох групах: моногендерному спілкуванні дівчат (23%), у змішаній групі (32%) та моногендерній інтеракції хлопців (34%). Інтеракція дітей-представників не ядерної зони дискурсивного оточення один одного не обумовлена сімейною близькістю та почуттями взаємозалежності / поваги / любові, тому межі вербально і невербально допустимої комунікативної поведінки розширюються. Авторитарна дитина відчуває більше «дискурсивної свободи» і частіше вдається до зниженого регістру з метою встановлення себе як лідера ситуації за допомогою різних семіотичних кодів.

Найбільше така особливість проявляється у групі «хлопець-хлопець», де виявлено уживання образливих номінацій на позначення ольфакторики (*You stink; stinky t-shirt*); зоонімів інвективного характеру у моделі *You are + зоонім* (*You're a beast, and a swine; lousy rubber chicken*); метафор інвективного характеру (*You 4-eyed pile of shit, the pile of shit has a thousand eyes*); маркерів немужності у конструкціях-порівняннях, риторичних вигуках і запитаннях, гіперболах (*you pussy; you're such a sissy; What a loser! We keep all the crap with wheels – the lawnmower, the snowblower and you; he's always throwing a faint; face it like a man*). Вбудовані на етапі гендерної ідентифікації стереотипи стосовно характерних якостей чоловіків і жінок репрезентуються в мовленнєвій продукції дитини [5, с. 207], і у разі невідповідності вербальної / невербальної поведінки співрозмовника її очікуванням можуть провокувати особливо жорстокі форми вербальної агресії. У наступному фрагменті проілюстровано ситуацію відсторонення однокласників від Джеймса через його дивну дружбу із дівчинкою-мусульманкою і знущання над ним. Хлопці також ображають Джеймса за те, що він дозволяє подрузі заступатися за нього у конфліктних ситуаціях:

I like his t-shirt someone yelled and my heart stopped beating. Sunya sounded breathless, as if she had run from miles away to come to my rescue. You are such a sissy Daniel went on, and everyone said things like Yeah and What a gay boy. Daniel waited until they were quiet. Getting a girl to stand up for you rather than face me like a man (Pitcher, My sister lives on the mantelpiece, p. 22).

На відміну від моногендерного спілкування хлопців з не ядерного оточення один одного, лексичний репертуар авторитарної дитини у діді «дівчина – хлопець» зосереджується навколо принизливих референцій до віку адресата або його слабких / занадто вражаючих розумових здібностей (*so childish and stupid; smarty; know-it-all*). Характерним також засвідчено уживання риторичних запитань для екскаляції напруги під час з'ясування стосунків двох авторитарних дітей в ситуації зміни владної рівноваги в сторону одного з мовців (*Why are you suddenly so little? Have you turned into the incredible shrinking girl?*); обурливих вокативів ольфакторного характеру (*You stink! Curry breath! Stupid thing on your head! Your stupid flowers!*). Окрім того, авторитарний адресант оперує вокативами на ураження зовнішності адресата (*Pieface! Yard Ape!*) і зоонімами (*Grease Monkey! Lobster! You take your lobster claws off me!*). Біскітс мститьсся Джеммі за колишні образи тепер, коли її єдина подруга у класі переїхала, і вона почувається самотньою:

Biscuits gave me a poke in the back with a giant Mars bar. "Hey, Gemma, how come you're suddenly so little? Have you turned into the incredible shrinking girl? You'd better have a nifty nibble on my Mars bar," he hissed. I turned round. I stared at him. My eyes burned like lasers (Wilson, Best Friends, p. 84).

Завуальована у риторичному запитанні образа вражає адресата, і у такий спосіб авторитарна дитина досягає бажаного ефекту, про що свідчить невербальна поведінка Джеммі (*I turned round. My eyes burned like lasers*).

Імплементация образи у моногендерному дівчачому спілкуванні ґрунтується на референціях до дисгармонізації міжособистісних стосунків (*You could catch a terrible disease of her; You're not my best friends any more; I'm tired of hearing you talk about it; Why don't you go there? I know all about you... You let them feel you*); вдаваному публічному осудженні порушення правил та ввічливості спілкування, зневаги до свого тіла і краси. Дол піддається знущанню та образі з боку дівчат у школі через те, що намагається відтворити образ матері в голові як спосіб заспокоїтися і шепоче її ім'я. Група її суперниць усіляко її ображає, намагаючись принизити і показати власну зверхність і кращість:

I bent my head and whispered her name over and over again. I started to convince myself it was the only way to make her safe. "Who's she talking to?" "Talking to herself!" "She's a nutter." "Just like her mum." I turned round to Kayleigh Richards and Yvonne Mason and spat at them. The spit landed on Kayleigh's Maths book. My mouth was inky so it made a little blue pool on the page. She screamed. "Yuck! She spat on my book! It nearly landed on me. I could catch a terrible disease off of her. She's disgusting" (Wilson, Illustrated Mum, p. 23–24).

На відміну від змішаної групи та нанесення образи хлопцями один одному, побудова образи у дівчачому колі синтаксично урізноманітнена і відзначається складними (часто аргументованими) конструкціями, превалюючими повними поширеними реченнями; інвектива та обсцінна лексика не є характерними. Прояв зневаги до самої Дол (*Talking to herself. She's a nutter*) та образа на адресу її матері (*Just like her mum*) провокують дівчинку до агресивної кінесичної поведінки (*turned around... and spat at them*). Неочікуваність такої невербальної реакції призводить до нової серії образ і експлікації презирства за рахунок опозиції особистих займенників у значенні «гарна / жертва я vs. гидка, заразна вона» (*Yuck! She spat on my book! It nearly landed on me. I could catch a terrible disease off of her. She's disgusting*). Для невербальної експлікації нанесення образи засвідчено уживання кінесичних мімічних невербальних компонентів вираження образи, насмішки (скривлені губи, підняті брови); напівконтактних / контактних жестів із ціллю самозахисту від обуреного адресата (штовхання, жбурління предмету); та різке скорочення комунікативної дистанції між мовцями або вихід зі спільного простору.

3. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Нанесення образи є однією з типових форм дитячого авторитарного дискурсу. Варіюючись у залежності від гендерних характеристик мовця, а також від його закріпленості за ядерною / не ядерною зоною дискурсивного оточення партнера по комунікації, імплементация образи має спільні та відмінні риси у ситуаціях моно- / гетерогендерного спілкування як сіблінгів, так і дітей, які не входять до кола найближчого дискурсивного оточення один одного. У ході дослідження було отримано результати, які можна узагальнити у такий спосіб: у авторитарному дискурсі сіблінгів реалізація образи базується на різних прагматичних настановах, відповідно до яких дитина обирає вербальний та, відповідно, невербальний репертуар. Авторитарна образа в інтракції сестер проявляється у спонуканні адресата до відгалуження від групи та заклик до виходу зі спільного дискурсивного простору за рахунок предикатів руху (*rush, go, run*) та пониженні значущості дискурсивної особистості як члена групи (*see if I care, don't need you, don't want you*). Нанесення емоційного удару відбувається з активним інкорпоруванням просодичних невербальних компонентів гучного говоріння (*shrill, snap, sharp*); розгортанням комунікативної ситуації на близькій дистанції або її скороченні між авторитарною дитиною та її співрозмовником; агресивними контактними та неконтактними кінесичними невербальними компонентами.

У змішаній групі сіблінгів авторитарна дитина застосовує образу як спосіб встановлення першості, спробу побудувати владну вертикаль, яка ха-

рактизується неконстантністю й мінливістю. На вербальному рівні засвідчено уживання прийому віддзеркалення лексичних і простих синтаксичних конструкцій, прийому відповіді питанням на питання, порівняльних зворотів із залученням зоонімів. У моногендерному спілкуванні братів зафіксовано зниження мовного реєстру при вираженні презирства і зневаги над слабкостями чи боягузством одного з братів за рахунок інвективи і саркастичних порівнянь (*such a pussy, butt-munch*).

При нанесенні образи дітьми з не ядерного оточення один одного встановлено такі особливості: у моногендерній дівчачій групі прагматичною установою є дисгармонізація стосунків із адресатом через вдаваний публічний осуд порушення соціальних норм та увічливого спілкування, а також у разі зневаги адресата до тіла і краси. Авторитарна дитина імплементує образи через аргументовані складні синтаксичні конструкції, повні поширені речення; у

той же час лексичний рівень характеризується відсутністю інвективи та обсценної лексики.

Гетерогенні діади наносять один одному образу через принизливі референції до віку один одного і особливостей розумових здібностей у риторичних запитаннях, зневажливих вокативах на позначення ольфакторики, зоонімах. Моногендерні діади хлопців переводять комунікативну ситуацію образи на рівень інвективи, яка пронизує усі застосовані лексико-стилістичні та синтаксичні особливості, серед яких уживання зоонімів, метафор, риторичних вигуків, порівнянь та гіпербол.

Перспективою дослідження вбачаємо аналіз особливостей авторитарного спілкування сіблінгів по мірі їх дорослішання і виходу із ядерної зони дискурсивного оточення один одного та простеження вербальних і невербальних особливостей нанесення образи у дорослому віці або нівелювання такої мовленнєвої поведінки як константної.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барташева, А. И. (2004). Взаимодействие невербальных и вербальных компонентов ситуации коммуникативно-доминирования в англоязычном дискурсе. (Дисс. канд. филол. наук). Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, Харьков.
2. Вагнер, К. А. (2018). Детская речевая агрессия как способ выражения отрицательных эмоций в немецкоязычной коммуникации, Проблемы онтолингвистики – 2018: материалы ежегод. межд. науч. конф., 20–23 марта. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 393–397.
3. Васютинський, В. (2005). Інтеракційна психологія влади. Київ: КСУ.
4. Гребенщикова, Т. А., & Зачесова, И. А. (2011). Реализация отношений доминирования-подчинения между членами семьи в повседневном дискурсе. Экспериментальная психология, 4(4), 74–87.
5. Данюшина, Л. А. (2013). Гендерные стереотипы в детском дискурсе. Язык. Текст. Дискурс: научный альманах Ставропольского отделения РАЛК, 11, 206–210.
6. Дейк, Т. А., ван. (2013). Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. Москва: Либроком.
7. Зверева, О. Г. (2014). Комунікативні стратегії сіблінгів в англomовному сімейному дискурсі. (Дис. канд. филол. наук). Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Харків.
8. Костогладова, Л. П. (2008). Эмоциональная сторона речи в динамике детского дискурса. Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе, 6, 79–83.
9. Крамер, Дж., & Олстед, Д. (2002). Маски авторитарности: Очерки о гуру. Москва: Прогресс-Традиция.
10. Крючкова, П. Г. (2003). Авторитарный дискурс (на матеріалі сучасної англійської мови). (Дис. канд. филол. наук). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ.
11. Кусов, Г. В. (2004). Оскорбление как иллокутивный лингвокультурный концепт. (Дисс. канд. филол. наук). Кубанский государственный технологический университет, Краснодар.
12. Лето, Я.-А. В. (2020). Выражение коммуникативной агрессии посредством тактики «оскорбление» (на материале высказываний Дональда Трампа). Вестник Башкирского университета, 25(1), 187–194. DOI:10.33184/bulletin-bsu-2020.1.30
13. Пахаренко, А. В. (2020). Дитина як авторитарна дискурсивна особистість (на матеріалі сучасної англійської мови). (Дис. канд. филол. наук). Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Харків.
14. Пушкин, А. А. (2014). Директивно-авторитарный дискурс в кросскультурном пространстве. Филологические науки. Вопросы теории и практики, 7(37), (Т. 2), 172–174.
15. Солощук, Л. В. (2006). Вербальні і невербальні компоненти комунікації в англomовному дискурсі. Харків: Константа.
16. Стернин, И. А., Антонова, Л. Г., Карпов, Д. Л., & Шаманова, М. В. (2013). Выявление признаков унижения чести, достоинства, умаления деловой репутации и оскорбления в лингвистической экспертизе текста. Ярославль: Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова.
17. 12 and Holding (2005). Retrieved from <https://www.dailyscript.com/scripts/12+and+// Holding.pdf>.
18. Altemeyer, B. (1996). The Authoritarian specter. Cambridge: Harvard University Press.
19. Blakar, R. M. (1979). Language as a means of social power. Theoretical-empirical explorations of language and language use as embedded in a social matrix. In J. L. Mey (Ed.), Pragmalinguistics, theory and practice. (pp. 131–169). The Hague: Mouton.

20. Kyratzis, A. (2004). Talk and interaction among children and co-construction of peer groups and peer culture. *Annual Review of Anthropology*, 3, 625–649. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.33.070203.144008>
21. Kyratzis, A., & Goodwin, M. H. (2017). Language socialization in children's peer and sibling kin group interactions. In P. Duff, & S. May (Eds.), *Language socialization, encyclopedia of language and socialization*. (pp. 1–16). Cham: Springer.
22. McDonald, M. (2010). *Judy Moody Gets Famous*. Somerville: Candlewick Press.
23. Pitcher, A. (2011). *My Sister Lives on the Mantelpiece*. London: Orion Children's Books.
24. Reitman, D., & Villa, M. (2004). Verbal aggression: Coping strategies of children. Retrieved from <https://cobbsuccessforall.com/wp-content/uploads/2014/05/Verbal-Aggression.html#:~:text=Verbal%20aggression%20is%20similar%20to,methods%20of%20intimidation%20and%20harassment>.
25. Virotenchenko, S. (2017). Conceptualization of motion in communicative space in English. *Legeartis. Language yesterday, today, tomorrow. The journal of University of SS Cyril and Methodius in Trnava*, 2(2), 392–444. <https://DOI:10.1515/lart-2017-0020> ISSN 2453-8035
26. Wilson, J. (2005). *Best Friends*. London: Corgie Yearling.
27. Wilson, J. (2000). *The Illustrated Mum*. Reading: Corgie Yearling.

REFERENCES

1. 12 and Holding (2005). Retrieved from <https://www.dailyscript.com/scripts/12+and+// Holding.pdf>.
2. Altemeyer, B. (1996). *The Authoritarian specter*. Cambridge: Harvard University Press.
3. Bartasheva, A. I. (2004). *Vzaimodejstvie neverbal'nih i verbal'nyh komponentov situacii komunikativnogo dominirovanija v anglojazychnom diskurse*. (Diss. kand. filol. nauk) [Interaction of nonverbal and verbal components of the situation of communicative dominance in the English language discourse (Philology PhD thesis)]. Har'kovskij nacional'nyj universitet imeni V. N. Karazina, Har'kov. (in Russian)
4. Blakar, R. M. (1979). Language as a means of social power. Theoretical-empirical explorations of language and language use as embedded in a social matrix. In J. L. Mey (Ed.), *Pragmalinguistics, theory and practice*. (pp. 131–169). The Hague: Mouton.
5. Danjushina, L. A. (2013). Gendernye stereotypy v detskom diskurse [Gender stereotypes in child discourse]. *Jazyk. Tekst. Diskurs [Language. Text. Discourse]*, 11, 206–210. (in Russian)
6. Dejk, T. A. Van. (2013). *Diskurs i vlast': Reprezentacija dominirovanija v jazyke i komunikacii [Discourse and power: Representation of dominance in language and communication]*. Moskva: Librokom. (in Russian)
7. Grebenshchikova, T. A., & Zachesova, I. A. (2011). Realizacija otnoshenij dominirovanija podchinenija mezhdru chlenami sem'i v povsednevnom diskurse [The pursuance of dominance-submissive relationships among family members in family discourse]. *Jeksperimental'naja psihologija [Experimental psychology]*, 4(4), 74–87. (in Russian)
8. Kostogladova, L. P. (2008). Jemocional'naja storona rechi v dinamike detskogo diskursa [The emotional aspect of speech in the dynamics of children's discourse]. *Zhanry i typy teksta v nauchnom i medijnom diskurse [Genres and types of text in scientific and media discourse]*, 6, 79–83. (in Russian)
9. Kramer, Dzh., & Olsted, D. (2002). *Maski avtoritarnosti: Oчерki o guru [The guru papers: Masks of authoritarian power]*. Moskva: Progress-Tradicija. (in Russian)
10. Kriuchkova, P. H. (2003). *Avtorytarnyj dyskurs (na materiali suchasnoi anhlijs'koi movy)* (Dys. kand. filol. nauk) [Authoritarian discourse (on the material of the English language) (Philology PhD thesis)]. Kyivs'kyj natsional'nyj universytet imeni Tarasa Shevchenka, Kyiv. (in Ukrainian)
11. Kusov, G. V. (2004). *Oskorblenie kak illokutivnyj lingvokul'turnyj koncept*. (Diss. kand. filol. nauk). [Insult as an illocutionary linguocultural concept (Philology PhD thesis)]. Kubanskij gosudarstvennyj tehnologicheskij universitet, Krasnodar. (in Russian)
12. Kyratzis, A. (2004). Talk and interaction among children and co-construction of peer groups and peer culture. *Annual review of anthropology*, 3, 625–649. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.33.070203.144008>
13. Kyratzis, A., & Goodwin, M. H. (2017). Language socialization in children's peer and sibling kin group interactions. In P. Duff, & S. May (Eds.), *Language socialization, encyclopedia of language and socialization*. (pp. 1–16). Cham: Springer.
14. Leto, Ja.-A. V. (2020). Vyrashenie kommunikativnoj agressii posredstvom taktiki «oskorblenie» (na materiale vyskazyvanij Donal'da Trampa) [Expression of communicative aggression through the tactic of “Insult” (On the material of Donald Trump's statements)]. *Vestnik Bashkirskogo universiteta [Bashkir state university synopsis]*, 25(1), 187–194. DOI:10.33184/bulletin-bsu-2020.1.30. (in Russian)
15. McDonald, M. (2010). *Judy Moody Gets Famous*. Somerville: Candlewick Press.
16. Pakharenko, A. V. (2020). *Dytyna iak avtorytarna dyskursyvna osobystist' na materiali suchasnoi anhlijs'koi movy*. (Dys. kand. filol. nauk). [Child as an authoritarian discursive personality (based on the modern English language) (Philology PhD thesis)]. Kharkivs'kyj natsional'nyj universytet imeni V. N. Karazina, Kharkiv. (in Ukrainian)
17. Pitcher, A. (2011). *My Sister Lives on the Mantelpiece*. London: Orion Children's Books.
18. Pushkin, A. A. (2014). Direktivno-avtorytarnyj diskurs v krosskul'turnom prostranstve [Directive-authoritarian discourse in cross-cultural space]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki [Philological sciences. Questions of theory and practice]*, 7(37), (T. 2), 172–174. (in Russian)
19. Reitman, D., & Villa, M. (2004). Verbal aggression: Coping strategies of children. Retrieved from <https://cobbsuccessforall.com/wp-content/uploads/2014/05/Verbal-Aggression.html#:~:text=Verbal%20aggression%20is%20similar%20to,methods%20of%20intimidation%20and%20harassment>.

20. Soloschuk, L. V. (2006). *Verbal'ni i neverbal'ni komponenty komunikatsii v anhlomovnomu dyskursi [Verbal and non-verbal components of communication in the English discourse]*. Kharkiv: Konstanta. (in Ukrainian)
21. Sternin, I. A., Antonova, L. G., Karpov, D. L., & Shamanova, M. V. (2013). *Vyjavlenie priznakov unizhenija chesti, dostoinstva, umalenija delovoj reputacii i oskorblenija v lingvisticheskoj jekspertize teksta [Feature detection of humiliation, damaging business reputation in the linguistic expertise of text]*. Jaroslavl': Jaroslavskij gosudarstvennyj universitet im. P. G. Demidova. (in Russian)
22. Vagner, K. A. (2018). *Detskaja rechevaja agressija kak sposob vyrazhenija otricatel'nyh jemocij v nemeckojazyčnoj kommunikacii [Children's speech aggression as a way of expressing negative emotions in German-speaking communication]*, Proc. of the int. sci. conf. "Problemy ontolingvistiki – 2018" March 20–23. (pp. 393–397). Sankt-Peterburg: RGPU im. A. I. Gercena. (in Russian)
23. Vasiutyns'kyj, V. (2005). *Interaktsijna psyholohiia vlady [Interactional psychology of power]*. Kyiv: KSU. (in Ukrainian)
24. Virotchenko, S. (2017). Conceptualization of motion in communicative space in English. *Lege artis. Language yesterday, today, tomorrow. The journal of University of SS Cyril and Methodius in Trnava*, 2(2), 392–444. [https://DOI:10.1515/lart-2017-0020](https://doi.org/10.1515/lart-2017-0020) ISSN 2453-8035
25. Wilson, J. (2000). *The Illustrated Mum*. Reading: Corgie Yearling.
26. Wilson, J. (2005). *Best Friends*. London: Corgie Yearling.
27. Zvierieva, O. H. (2014). *Komunikatyvni stratehii siblinhiv v anhlomovnomu simejnomu dyskursi. (Dys. kand. filol. nauk) [Siblings' communicative strategies in the English family discourse (Philology PhD thesis)]*. Kharkivs'kyj natsional'nyj universytet imeni V. N. Karazina, Kharkiv. (in Ukrainian)

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Anastasiia Pakharenko – PhD, Lecturer at the Department of English Philology of V. N. Karazin Kharkiv National University; e-mail: a.pakharenko@karazin.ua; <https://orcid.org/0000-0001-8433-9180>; GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=HuhYvycAAAAJ&hl=ru>; RESEARCH GATE: <https://www.researchgate.net/profile/Anastasia-Pakharenko>

УДК 811.111

DOI: 10.26565/2227-8877-2021-93-02

Virtual influencers in multimodal advertising

Alla D. Belova

Doctor of Sciences (Linguistics), Full Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv,
e-mail: profbelova@gmail.com; ORCID: [0000-0002-3014-326X](https://orcid.org/0000-0002-3014-326X);
GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com/citations?hl=ru&user=gLn7TwoAAAAJ>
(Kyiv)

The article highlights new communication and advertising phenomenon – virtual influencers (VI) or virtual models employed by different brands to promote their collections and goods. Influencer marketing became an effective marketing strategy and profitable trend within the last twenty years. Influencers can be categorized in line with the content they generate, number of followers they have, their specialization, the impact they produce. Influencer marketing flourishes in social media. Celebrities who earned their fame offline are mega-influencers. Virtual influencers are transmedia 3D models created by high-caliber professionals via computer-generated imagery (CGI), animation, computer graphics, multimodality, copywriting with their bio, tastes, hobbies, lifestyle, even political preferences and social values. They are fond of social networking and have accounts in the most popular social media – Facebook, Twitter, Instagram, TikTok. Brands collaborate with social media influencers for narrowcasting young customers, mostly millennials who prefer social media to mass media and perceive virtual reality as a natural component of current civilization and everyday life. Experts believe virtual influencers' rating is based on wow effect and they won't be able to outperform celebrities despite high annual income as they are fictional and not emotional. Celebrities as mega-influencers and models fear virtual models will squeeze them out of marketing and advertising, other social media users have Uncanny Valley syndrome. Psychologists claim VI might trigger psychological problems for teenagers as they cannot attain glamorous lifestyle VI promote. Verbal behavior of virtual influencers is molded by copywriters and mirrors characteristics of English used in social media by teenagers and millennials – short simple sentences with acronyms visibly peppered with emoji and hashtags. Facebook, Instagram, TikTok, Twitter accounts of the most popular influencers Lil Miquela, Bermuda, Shudu were analyzed. The future of virtual influencers lies in synthesis of CGI and artificial intelligence (AI) to generate posts automatically and communicate with followers. Then virtual influencers can be used outside advertising and marketing to make impact on global audience.

Keywords: influencer, influencer marketing, multimodal advertising, social media, virtual influencer.

Белова А. Д. Віртуальні інфлуенсери у мультимодальній рекламі. Статтю присвячено новому явищу у комунікації у соцмережах, у сферах маркетингу і реклами – віртуальним інфлуенсерам або віртуальним моделям, які створюються командами висококваліфікованих професіоналів на основі синтезу декількох технологій – комп'ютерної графіки, анімації, мультимодальності, інформаційно-комунікаційних технологій. Різні бренди успішно використовують віртуальних інфлуенсерів для реклами своїх колекцій у соцмережах з орієнтацією на міленіалів. Маркетинг інфлуенса активно розвивається в останні десять років і має високу дохідність. Наслідком зростаючої популярності інфлуенса стала типологія інфлуенсерів за рівнем впливу, кількістю фоловерів, контентом, який вони створюють, нішевою спеціалізацією. Популярність інфлуенса у технократичне століття зумовлена прагненням здійснювати вплив на цільову аудиторію через живу людину, яка допомагає сформулювати висновок про продукцію і може поділитися власними емоційними враженнями. Поява віртуальних інфлуенсерів – трансмедіальних і мультимодальних віртуальних ідентичностей – пояснюється низкою економічних та психологічних факторів, новими технологічними можливостями, фокусом виробників на Z-генерації, яка надає перевагу онлайн комунікації, соцмережам зокрема. У спільноті віртуальних інфлуенсерів кожен має свій образ, імідж, біографію, сценарій, лінію вербальної поведінки. Вербальна частина постів відображає особливості використання англійської мови у соцмережах міленіалами – короткі речення, переважно номінативні, парцеляція, скорочення, абрєвіатури, чисельні емодзі і хештеги. Перспектива віртуальних інфлуенсерів полягає у використанні самонавчального штучного інтелекту для породження текстів постів, ведення комунікації з фоловерами, що певною мірою було апробовано у сфері журналістики і засобів масової інформації. Використання віртуальних інфлуенсерів відкриває нові можливості для штучного інтелекту в комунікації, для віртуалізації комунікації, створення віртуальної реальності, що є природною еволюцією Інтернету.

Ключові слова: віртуальний інфлуенсер, інфлуенсер, маркетинг інфлуенса, мультимодальна реклама, соціальна мережа.

1. INTRODUCTION

In 2021 social media list spans nearly 100 sites and platforms, international and local, with different content [23]. Social media compete with mass media, as new and old media. Social media are very popular with Z-generation, so called digital natives, born in the age of Internet, mediacy, transliteracy, with the necessary experiential practice to perceive online communication and virtual reality (VR) as natural components of their existence. Fashion industry, international brands use different social networking services to catch the attention of millennials as potential clients and customers, to promote new collections and other goods. As a new marketing strategy and instrument they started using *virtual influencers* (VI). Synonymous terms are *virtual blogger*, *virtual ambassador*, *virtual brand ambassador*, *social media influencer*, *digital influencer*, *virtual avatar*, *H2R (Human to Robot)*. "A virtual influencer or virtual model is a computer-generated fictional character that is used in social media marketing as a substitute for a human "influencer". Virtual influencers are intentionally designed by 3D artists to look like real people in real situations" [34]. These digital identities are created by teams of high-caliber experts on the basis of several technologies – computer-generated imagery (CGI), graphic design, animation, multimodality, neuronetworks, copywriting and others. Virtual influencer is a brand-new phenomenon and its current popularity in social media, within marketing strategies is based on wow effect. To remain popular VI will have to make friends with artificial intelligence (AI) to generate automated posts and communicate with followers. Combination of CGI and AI might result into another wow effect. The project might have long-term perspective as VI tested within fashion world can be implemented later to use social media for manipulative impact on global audience.

Virtual influencers as a new phenomenon in social networking, advertising, marketing predetermine the relevance of the research. The subject of the study is verbal behaviour of virtual influencers in social media against the background of their digital image. The study is based on Facebook, Instagram, Twitter, TikTok accounts of the most popular virtual influencers – Lil Miquela, Bermuda, Shudu, Blawko, Imma.

2. THEORETICAL BACKGROUND

Since the 1990s Internet communication has diversified a lot [16; 24; 33]. Communication in social media became a vast area of research in Modern Linguistics [28; 29; 30; 32] as social media use different websites and platforms, specialize in particular content, hatch different types of discourse not to mention the number of languages used. Linguists focus mainly on changes in languages and written speech and *written speaking* in online communication [4; 10; 17; 18; 19; 20] taking into account regional variation of English, gender and age factors, social status of users. Digital identity, language profiles of famous people, celebrities can be described

via their social networking as well [10; 12; 28; 29]. Social media give unprecedented opportunities for personal branding what is becoming an object of research as well.

Social media played key role in "Color Revolutions" in some countries. Lately they are used effectively in political electioneering. Social media contributed a lot to the rise of citizen journalism. Sometimes social media outperform mass media in coverage events, natural calamities, accidents and incidents. Social media are widely used for informing people, for persuasion and manipulating large audience.

Brands collaborate with social media influencers to attract new audience – millennials, known as Gen Z / N-Geners, digital natives / digital aboriginals. More than 14% of VI followers are teenagers, 45% – young women so the target audience has distinctive age and gender characteristics which should be taken into account by creative designers and copywriters. Young audience is more susceptible to VI content [21]. Posts in social media are an example of regular implementation of digital literacy, mediacy, transliteracy, multimodality much spoken about in connection with Internet evolution and Information Communication Technologies (ICT). VI verbal behavior is the activity of copywriters. Nevertheless, VI communication is different from other social media profiles as they are fictional digital identities, non-existent in real world, so their communication is digitally molded as well as their personality in line with their bio, interests, tastes, hobbies, preferences. So, VI accounts in different social media are of interest for Linguistics as individual language profiles of digital identity which is supposed to influence the opinion and minds of humans.

3. RESEARCH FINDINGS

The world of advertising can be considered one of the most creative professional fields and one of the most attractive communication types in terms of its linguistic and semiotic analysis. In the 21st century advertising responds immediately to all technological and communication innovations thus assimilating, adapting to new reality, incorporating into new communication models, platforms, media. International brands, primarily luxury brands, with enormous potential and prospects, capable to commission high-caliber professionals and the most prestigious agencies, have become leaders in this innovative creativity race.

Advertising is an object of research of countless books, articles in different countries of the world. Visual effects of photo and video ads might be qualified as modern art masterpieces. Catchy and haunting occasional words and slogans are coined to accompany new visual images and produce durable anchoring effect. Lately verbal and semiotic acrobatics in advertising is not limited to persuasion, an inherent characteristic of ads, it is used to provoke admiration, amazement, wonderment, so called wow effect.

Advertising has passed through many stages following new printing technologies, mass media evolution.

In the ICT era advertising is growing more multimodal, gets settled in social media and applications. Brands manufacturing fashion items, luxury brands, in particular, tend to be the most dynamic and ready to implement new technologies. All luxury brands have websites – a mirror of their esthetics, their vision of beauty and fashion. When social networking gained popularity an account in diverse social media became a must-have for any business. Now premium fashion brands are visible in all social media and really enjoy hyperconnectivity. Social media with millions of people connected worldwide and 24/7 access give superb opportunities for reaching target audience, both for broadcasting and narrowcasting.

Luxury brands used multiple strategies in their advertising campaigns. For instance, for online advertising of women perfumes the strategy of temptation was selected. Many fashion brands had contracts with celebrities to promote new collections what was an example of *co-branding* for both. Many brands introduced the position of a *brand ambassador* (2a: an authorized representative or messenger) [27]. The word *ambassador* in this very meaning enjoys high frequency in Modern English.

Further ICT advance and AI breakthrough open new horizons both for infotainment and persuasion in advertising. One of the latest communication and marketing innovations is *virtual influencer* (VI) [11; 22; 25].

Influencer marketing has become noticeable in marketing landscape in the last two decades thanks to social networking and blogging. Now the word *influencer* in its second meaning (2: often, specifically: a person who is able to generate interest in something (such as a consumer product) by posting about it on social media) [27] is in top 3% of words. Probably, influencers are so effective in social and mass media because in our business-like and technocratic world where magic shrinks, enigma disappears, people need more emotional communication with human beings. As Seth Godin, a marketing guru, put it: “People do not buy goods and services. They buy relations, stories, and magic” [31]. People expect some emotional connection from the personalities they admire and worship via narration, nowadays multimodal narration. Influencer’s reputation and recognition are based on his / her popularity, profound knowledge on the specific issue, regular posts in social media in order to attract attention to the products, collections, etc. “Brands love social media influencers because they can create trends and encourage their followers to buy products they promote” [35].

Influencers can be classified in line with the content they generate (*Bloggers, YouTubers, Podcasters, Social Posts Only*), the impact level they bring (*Celebrities, Key Opinion Leaders*), the niche they operate (*nano-influencers* – experts in a very specific field), the number of followers they have (*micro-influencers* (10000 – 400000), *macro-influencers* (400000 – 1 million), *mega-influencers* (more than 1 million followers in one

social media service), *nano-influencers* (might be less than 1000) [35]. Celebrities meet all the criteria and can be described as mega-influencers. Most current celebrities earned their fame offline, some Internet celebrities came from virtual obscurity and received their recognition in social networking services only. Lion’s share of profit within influence marketing is earned in YouTube, the rest is divided among Twitter, Facebook, Instagram, TikTok and other services. Within twenty years influencer marketing has turned into a highly profitable trend and encountered some problems. For instance, *Influencer marketing Hub* stated in its *Youtube Influencer Marketing Report: 2020 Year In Review*: “Of the 31,317 sponsored videos that qualified for analysis in this data set, engagements approached 52 billion. With 4,449 brands participating in YouTube influencer marketing in 2020, the industry saw a 4x increase since Q2 in the number of brands who sponsored videos” [36]. In 2017 influencer marketing was estimated US\$ 2 billion, in 2022 it is expected to reach US\$ 10 billion [6]. The problems of influencer marketing are mainly connected with celebrities who demand high fees and rewards, turn old, fall into depression, get tired, mixed in scandals with home violence, alcohol, divorce, have problems with police, etc. Brands and marketing experts can avoid all these problems if they have a virtual influencer. VI can work 24/7 in any environment (with fierce wild animals, in extreme cold or heat, etc.), without a salary or a bonus, they do not need vacation or day-off, and do not miss deadlines. VI have no headache, high temperature and they are ready for globetrotting what is essential in COVID 19 pandemic. Finally, a virtual influencer does not have a skeleton in a cupboard. Brands do not need to deliver fashionable clothes items to virtual celebrities. VI will not have their photos taken in the nearest future as everything will be designed, 3D models of clothes items including. Virtual models will be just digital clothes hangers for new collections, a multi-brand digital catalogue [14]. Moreover, new collections of digital clothes, buyable but beyond reach, might be created to open new prospects for beautification, image-making and personal branding. Some models and celebrities are scared of virtual influencers and admit they have fear similar to the fear of humanoid robots and AI what is known in English as *Uncanny valley*. Some celebrities get nervous that virtual models might squeeze them out of marketing and advertising as brand ambassadors. Virtual models might replace humans [5], as robots are making workers redundant and unemployed.

The first virtual celebrities appeared in 2004, 2007 when Yamaha Corporation created so called *vocaloids* Leon and Lolu who could synthesize human “singing” [6; 34]. During the last years some luxury brands “employed” virtual influencers to promote their collections. VI do not have prototypes, they are made from scratch in social media [6]. “Childbirth” of a virtual model is time-consuming and expensive: it takes agencies several

months to generate a 3D model with human appearance, to make it move like humans becomes a real challenge. The research and experience of scholars working with AI and humanoid robots might be really helpful. On the other hand, virtual influencers are worth making as they earn millions of dollars annually [8]. Paradoxically, one of the agencies, virtual-models-maker in New Zealand, is called *Soul Machines* to stress animated nature of virtual influencers. VI enjoy transmedia, social networking on different platforms and websites, participate in shows, give interviews, rub shoulders with celebrities. Some VI are difficult to spot as digital identities at first glance, they are human Look-Alikes. It resembles imitation of reality in modern animated movies [15] and proves that the frontiers between real and virtual world are blurring. Some psychologists claim these 3D models pose danger for human psyche, especially for teenagers and young adults [2; 3; 5; 7; 13]. A major psychological problem is that virtual models live in fake augmented reality where real and virtual worlds intermingle and overlap. Virtual influencers impose high standards of ideal appearance, of body beauty, of glamorous lifestyle thus model particular perception of reality. Teenagers might get depressed if they do not meet these standards and cannot find their ways to glamorous world.

Some VI are successful start-ups, well-known and popular. Virtual models have their virtual model agency *The Digitals*. Some clusters on the website emphasize digital and futuristic nature of the agency: *Technikart / Digital Nudes / Futuro Perfecto*. The website hosts six models with the portfolio (!), impressive list of brands they collaborate with, glamorous photos and attractive videos. *Shudu* turned out to be much more successful than other virtual models. She is positioned as *1st Top Virtual*. *Shudu's* marvelous photos for the most prestigious international brands which might go to posh fashion magazines, her superb looks, professionalism cause admiration and make it clear why both *Shudu* and her designer were accused of making black models redundant. Verbal part of *Shudu's* Instagram posts looks like a brief text in the best fashion magazine. Obviously, these posts were designed for promotion of new fashion items: "It was amazing to partner with Christian Louboutin for their the S/S 21 collection launch event on Zepeto / *Shudu* wearing the absolutely stunning @[laviebyck](#) gown, digitised by the supremely talented @[vas3dfashion!](#)". In *Shudu* Instagram one can read about the level of her influence on followers: "Do you ever just smile for no reason? You suddenly realize that for the first time in a long time you're just enjoying being yourself. Even if it's just for a moment. I get so much joy from seeing the love and support with my art, it's completely changed my life from 3 years ago. Who would've thought I'd be where I am today. *Shudu* has given me some of the happiest memories of my life and helped me through some of the saddest. So here's a post that celebrates the joy of following your heart, your instincts and listening to that voice inside."

Pink-haired *Imma* was created by Japanese agency *CG Modeling Cafe*. *Imma's* impeccable feminine face features and body movements are attributed to the team of female engineers working on the project. *Imma* positions herself as a virtual person: "I'm a virtual girl. I'm interested in Japanese culture, film and art". The initial part of the article headline about her "Meet *Imma* – the World's First Computer Generated Model" [26] is an allusion to famous movie *Meet Joe Black* with Brad Pitt and Anthony Hopkins starring, with the plot where the two worlds (the world of the living and the world of the dead) intermingle too. Another example of overlapping worlds is *Liam Nikuro*, the first male virtual model, who was designed by *1SEC*, Japanese virtual-model-making-agency. *Liam Nikuro* was born in the USA, lives in California, he is fond of music and fashion, has particular food preferences and plans for future. He does not have as many followers as female VI what resembles the real world, fashion industry where male models cannot compete with top models. It is another gendered fact from the life of virtual models.

Noonoouri, *Itsninixie*, *Guggimon*, *Cadeharper*, *Janky* are other noticeable virtual models [1]. Other very popular VI are *Brud* start-ups – *Lil Miquela*, *Bermuda*, *Blawko*. Noteworthy, VI names are spelt in Latin characters, sound (pseudo-) artificial but do not pose pronunciation problems, thus remain internationally readable and pronounceable. VI naming resembles artificial languages principles (Esperanto, etc.) and naming samples for virtual reality.

Lil Miquela, created in 2016, collaborated with Burberry, Chanel, Calvin Klein, Fendi, Off-White, Prada, Samsung. She is the most successful VI with annual income of US\$10 million in 2019. In her Instagram *Lil Miquela* identifies herself as "Change-seeking robot with a drip". She follows black girls code, supports #BLM, transgenders and immigrants. In 2019 *Lil Miquela* became one of the most influential Internet persons [1]. Virtual influencers live the life of modern society with all its visible trends. For example, *Lil Miquela* has relationships with *Blawko*, male VI, but was noticed kissing *Bella Hadid*, American top model: *Life is about opening new doors. I am here. This is my truth. #MYTRUTH #MYCALVINS @bellahadid @calvinklein (16.05.2019)*. LGBT relationships and LGBT movement support are presented as "opening new doors", as "truth". Truth is quite symbolic as it has become one of the most frequent words in English (post-truth and another relevant cluster fake news became words of the year in 2016 and 2017 respectively). The episode with *Bella Hadid* was qualified as Queerbaiting LGBT. Another example of queerbaiting occurred in January 2021 (IT'S CALLED HEALING SWEETIE, LOOK IT UP) when *Lil Miquela* appeared kissing *Bermuda*. *Blawko* (Low-life and high-tech in the City of Angel), in his turn, states: "I am single". *Lil Miquela* writes that *Blawko* is her brother: "My ACTUAL brother @[Blawko22](#) thinks he's ACTUALLY psychic cause he's been wearing masks

since 2018 (I'm less convinced)". *Blawko* is an Afro-American virtual model who emphasizes racial diversity and multiculturalism as modern world values.

Lil Miquela often repeats she is a robot: "Best part of being a robot? ALL TATTOOS ARE TEMP TATTOOS/ Ever wonder what's in a robot's bag? A @maccosmetics lipgloss, 2 AA batteries and some steel wool / Wanna know a secret? ROBOTS DON'T HAVE TASTEBUDS! The only thing @bermudaisbae can make is reservations. Sorry @jackdgrazer but the practice dinner was a FAIL. Wit bermuda." Though Lil Miquela is a robot she tends to behave like young girls: "Mood: NFT (No Free Time) / Figured out how to program myself to Do Not Disturb". Like all N-Geners Lil Miquela cannot live without wi-fi and social media: "Nail lady was wearing moldavite and now my Wi-Fi is out...AM I GONNA BE OK? / Is Tinder broken? Put these up HOURS ago and I'm still single."

Virtual influencers provoke more interest to the details of their life than real models and bloggers. Lil Miquela is cooking and sharing recipes, knitting (Knitting was a fail but LOL I made a "shirt"), tries new clothes and footwear: "THESE BOOTS WERE MADE FOR WALKING (...like 4 steps for a photo before falling on my robot a\$\$). Nobody hates to see me shine more than gravity". Copywriters show remarkable creativity replacing Latin characters by symbols.

Capitalization and repetition of characters are the easiest and favourite ways to emphasize some points and convey emotions: "Women supporting women? WE LOVE TO SEE IT! Tag the besties who support and inspire u / HELP! Building a thirst trap out of yarn because I heard Ella Emhoff knits. AM I DOING THIS RIGHT?? / EVERYTHING I know about human friendship came from Sailor Moon / LOOK WHAT WE MADE (Also, I made a friend) / BACK IN MY STUDIO with someone FRESHHHHH. Drop your guesses - first right answer gets the password to my Robin Hood." Though Lil and other virtual models admit they are robots they tend to reveal their emotional states: "The only Ds I'm getting this Valentine's Day are donuts and depression." Designers do not isolate virtual models from the real world problems making them wear masks during COVID 19 pandemic though digital world is supposed to be immune to coronavirus.

Lil Miquela's promotion posts in Instagram are a typical combination of social media and advertising text: subjects omission, parcellation, capitalization of *special* and *together* to stress uniqueness of the automobile and appeal to followers, *sight* is replaced by *spark* in the idiom *at first sight* as it is an automobile ad. Technical characteristic of the new electric MINI, an essential component of automobile ads make this social media post a sample of marketing and promotion strategies: I'm so excited to introduce y'all to MINI Electric. When we met it was love at first spark. Literally, I wanted to help launch this new member of the @MINI family because in some ways, she's just like me. New. Different. SPECIAL. Needs to be charged at night ☹. For real tho, innovation and creativity are the things that help drive us

all forward. Can't wait to see where we'll go TOGETHER. MINI Cooper SE 3-Door Hatch: Power consumption in kWh/100: 16.1 - 14.9 (NEDC); 17.6 - 15.2 (WLTP), Electric range in km: 253 - 236 (WLTP). Further information: www.mini.com/disclaimer

Another Lil Miquela's post in TikTok might be considered a perfect example of impact virtual influencers can produce on their followers. Undoubtedly, the text has positive perspective but sounds like a piece of neuro-linguistic programming (NLP): "Look in the mirror and repeat after me. I love and accept myself for who I am. I am flexible and open to new experiences. Every problem is a chance to grow. The universe suspects me in expected and unexpected ways. I am not a prisoner of the past. I live only in the moment and enjoy life to the fullest. I appreciate the things I have and I rejoice in the daily gifts that I receive." #DoItBold #spiritday #mentalhealthmatters

https://www.tiktok.com/@lilmiquela/video/6885050706043211014?lang=en&is_copy_url=1&is_from_webapp=v2

Bermuda, Robot Queen, (Robot/Unbothered follow me on IG / Robots can't jump) has thousands of likes in Instagram too The posts fall into the categories *Just For You, Just For Me, My Music*. Bermuda revealed her political views supporting President Trump but mostly she posted photos in brand clothes [2]. In 2018 Bermuda attacked Lil Miquela in Instagram and deleted numerous photos. After the armistice, the number of Bermuda's followers multiplied. It turned out the campaign was masterminded to attract attention to Bermuda [9].

Generally, Bermuda's image is focused on beauty. She has typical feminine image, blonde in pink:

Me, trying my best on any given day #UnderTheBrid
ge #WaitAMinute #WorkItOut

Girls just wanna have funds.

Money moves are easy when u look like a million bucks #BermudaisB #BossBabe

She is always dressed to impress. Wearing a huge crown with big fake diamonds, massive necklace and huge cross on shirts against the background of G-Class Mercedes is called *Casual Fridays*. Bermuda is sexy, provocative, glamorous (I'm shy. N sexy, in pink / When everything's a mess, helps to look your best / Happy Valentine's to the hottest bitch I know. #valentines-day #vday / Thank Goddess, I'm fierce. / Took myself out on a date bc LA boys suck. Also, this white #chanel got me feelin saucy like my MF pasta).

4. CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Some experts claim virtual influencers will never outperform their human counterparts as they are too ideal, not emotional enough, do not have personal experience, therefore do not convey emotional impressions [8]. When the *World Wide Web* (www) came into being no one could imagine it will evolve into a world-spanning network and turn the world into a global village.

No one could foresee the evolution of a mobile / cell phone into a smartphone, into an indispensable personal companion for everyone, a gadget which made landline telephones outdated. No one could predict online communication spread and increase due to COVID 19 pandemic when online became the only communi-

cation alternative during the lockdown and other pandemic restrictions. Virtual influencers success was prepared by social media increase and evolution, animated movies technologies, CGI, accessible multimodality and transmediacy what makes their followers, Z-generation mostly, ready to perceive and enjoy virtual reality.

LITERATURE

1. Андроиды в социальных сетях: кто такие виртуальные инфлюенсеры и что они могут дать бренду. (2020). URL: <https://www.sostav.ru/publication/kto-takie-virtualnye-influensery-i-chem-oni-mogut-byt-polezny-brendu-41272.html>
2. Будущее, к которому мы пришли: как виртуальные блогеры стали конкурентами для живых моделей. (2020). URL: <https://niklife.com.ua/culture/70141>
3. Виртуальные знаменитости, которых нет на самом деле: почему о них говорят. И почему виртуальные инфлюенсеры на показе Prada – это важнее, чем дроны на том же шоу. (2018). URL: <https://www.lofficielrussia.ru/moda/digital-influencers-phenomenon>
4. Каптюрова, В. В. (2014). Прагматичні принципи формування повідомлень у соціальних мережах та мікроблогах. (Дис. канд. філол. наук). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ.
5. Лакодин, В. (2019). Западные СМИ бьют тревогу: виртуальные блогеры ломают психику новых поколений. URL: <https://texterra.ru/blog/zapadnye-smi-byut-trevogu-virtualnye-blogery-lomayut-psikhiku-novykh-pokoleniy.html>
6. Милославская, К. (2019). Virtual insanity: когда блогеры-андроиды займут ваше место? URL: <https://www.buro247.kz/lifestyle/technology/virtual-insanity-kogda-vr-blogery-zaimut-mesto.html>
7. «Мне нужна твоя одежда, сапоги и мотоцикл»: как виртуальные персонажи отвоёвывают рынок у реальных блогеров. URL: <https://www.forbes.ru/forbeslife/412995-mne-nuzhna-tvoya-odezhda-sapogi-i-motocikl-kak-virtualnye-personazhi-otvoevuyayut>
8. Нарисованная жизнь. Как виртуальные блогеры зарабатывают миллионы. (2020). URL: <https://topspb.tv/news/2020/11/18/narisovannaya-zhizn-kak-virtualnye-blogery-zarabatyvayut-milliony/>
9. Несуществующая модель Instagram напала на другую несуществующую модель Instagram. (2018). URL: https://lenta.ru/news/2018/04/18/fake_on_the_fake/
10. Нікіфорова, Є. Ю. (2018). Типи віртуальних мовних особистостей у форумному просторі (на матеріалі англійської мови). (Дис. канд. філол. наук). Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київ.
11. Стоит ли инвестировать в Influencer marketing в 2021 году? (2020). URL: <https://ain.ua/2020/11/11/stoit-li-investirovat-v-influencer-marketing-v-2021-godu/>
12. Столярова, М. О. (2005). Етикет у віртуальній англомовній комунікації (на матеріалі чатлайнових сесій). (Дис. канд. філол. наук). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ.
13. Шкулипа, Е. (2018). Виртуальные блогеры: кто они, и почему они такие модные. URL: <https://peopletalk.ru/article/virtualnye-blogery-kto-oni-i-pochemu-oni-takie-modnye/>
14. Эти люди не существуют, но зарабатывают миллионы. Феномен виртуальных блогеров. (2021). URL: <https://tech.onliner.by/2021/02/27/fenomen-virtualnyx-bloggerov-k>
15. Юрковська, М. М. (2011). Дискурс англомовної анімаційної комедії. (Дис. канд. філол. наук). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ.
16. Baehr, C., & Schaller, B. (2010). Writing for the internet: A guide to real communication in virtual space. Westport, CT: Greenwood Press.
17. Benamara, F, Inkpen, D., & Taboada, M. (2018). Introduction to the special issue on language in social media: Exploring discourse and other contextual information. *Computational Linguistics*, 44(2), 1–30. Retrieved from <https://www.aclweb.org/anthology/J18-4006.pdf>
18. Blank, T. J. (Ed.). (2010). Folklore and the internet. Vernacular expression in a digital world. Logan, UT: Utah State University Press.
19. Crystal, D. (2006). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
20. Crystal, D. (2008). *Txtng. The gr8db8*. Oxford: Oxford University Press.
21. Heim, M. R. (2021). Virtual reality and the divided self. Can virtual reality help us live in an increasing digital world? (2021). Retrieved from <https://iai.tv/articles/virtual-reality-and-the-divided-self-auid-1777?fbclid=IwAR2QIcUf5Ni2yLYSF-cLuZE-hAWoU7v0CZHTQdNu4nPufKqogJs85pVPyOc>
22. Influencer marketing: что это такое, почему он так популярен на Западе и когда придёт к нам. (2018). Retrieved from <https://vc.ru/marketing/43323-influencer-marketing-cto-eto-takoe-pochemu-on-tak-populyaren-na-zapade-i-kogda-privdet-k-nam>
23. Jamie 95+ Social Networking Sites You Need to Know About In 2021 Retrieved from <https://makeawebsitehub.com/social-media-sites/>
24. Jones, R. H., Chik, A., & Hafner, C. A. (Eds.). (2015). *Discourse and Digital Practices. Doing discourse analysis in digital age*. New York, NY: Routledge.
25. Kosteloo, M. (2020). How to get started with B2B influencer marketing for virtual events. Retrieved from <https://blog.hubilo.com/eventtalks-get-started-with-b2b-influencer-marketing-for-virtual-events/>
26. Meet Imma – the World’s First Computer Generated Model. Retrieved from <https://interestingengineering.com/meet-imma-the-worlds-first-computer-generated-model>

27. Merriam Webster Dictionary. Retrieved from <https://www.merriam-webster.com/dictionary>
28. Newton, L. (2011). Multimodal creativity and identities of expertise in the digital ecology of a World of Warcraft guild. In C. Thurlow, & K. Mroczek (Eds.), *Digital discourse: Language in the new media*. (pp. 131–153). Oxford: Oxford University Press.
29. Page, R. (2012). *Social media: Identities and interaction online*. New York, NY: Routledge.
30. Page, R., Barton, D. Unger, J. W., & Zappavigna, M. (2014). *Researching language and social media: A student guide*. Abingdon: Routledge.
31. Patel, S. (n.d.). How you can build a powerful influencer marketing strategy in 2021. Retrieved from <https://www.bigcommerce.com/blog/influencer-marketing/>
32. Seargeant, P., & Tagg, C. (2014). The language of social media. Retrieved from https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137029317_1
33. Urbanski, H. (Ed.). (2010). *Writing and the digital generation: Essays on new media rhetoric*. Jefferson, NC: McFarland & Company.
34. Virtual influencer. (2021). Retrieved from Wikipedia: https://en.wikipedia.org/wiki/Virtual_influencer
35. What is an influencer? – Social media influencers defined. (Updated 2021). Retrieved from <https://influencermarketinghub.com/what-is-an-influencer/>
36. Youtube influencer marketing report: 2020 year in review. Retrieved from <https://influencermarketinghub.com/youtube-influencer-marketing-report/>

LANGUAGE DATA

<https://www.instagram.com/bermudaisbae/?hl=ru>
<https://www.instagram.com/blawko22/?hl=ru>
<https://interestingengineering.com/meet-imma-the-worlds-first-computer-generated-model>
<https://www.instagram.com/lilmiquela/?hl=ru>
<https://www.facebook.com/lili.mikela>
<https://www.instagram.com/bermudaisbae/?hl=ru>
<https://www.tiktok.com/@lilmiquela?lang=en>
<https://www.instagram.com/imma.gram/?hl=ru>
<https://www.thediigitals.com/>

REFERENCES

1. *Androidi v sotsialnykh setyakh: kto takiye virtualniye influensery i chto oni mogut dat brendu [Androids in social networks: Who are virtual influencers and what can they give to a brand?]* (2020). Retrieved from <https://www.sostav.ru/publication/kto-takie-virtualnye-influensery-i-chem-oni-mogut-byt-polezny-brendu-41272.html>
2. Baehr, C., & Schaller, B. (2010). *Writing for the internet: A guide to real communication in virtual space*. Westport, CT: Greenwood Press.
3. Benamara, F., Inkpen, D., & Taboada, M. (2018). Introduction to the special issue on language in social media: Exploring discourse and other contextual information. *Computational Linguistics*, 44(2), 1–30. Retrieved from <https://www.aclweb.org/anthology/J18-4006.pdf>
4. Blank, T. J. (Ed.). (2010). *Folklore and the internet. Vernacular expression in a digital world*. Logan, UT: Utah State University Press.
5. *Budushcheye k kotoromu my prishli: kak virtualniye blogery stali konkurentami dlya zhivnykh modeley [The future we have come to: How virtual bloggers became competitors for live models]*. (2020). Retrieved from <https://niklife.com.ua/culture/70141>
6. Crystal, D. (2006). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Crystal, D. (2008). *Txtng. The gr8db8*. Oxford: Oxford University Press.
8. *Eti lyudi ne sushchestvuyut, no zarabatyvayut miliony. Fenomen virtualnykh blogerov [These people do not exist, but make millions. The phenomenon of virtual bloggers]*. (2021). Retrieved from <https://tech.onliner.by/2021/02/27/fenomen-virtualnyx-blogerov>
9. Heim, M. R. (2021). *Virtual reality and the divided self. Can virtual reality help us live in an increasing digital world?* (2021). Retrieved from <https://iai.tv/articles/virtual-reality-and-the-divided-self-auid-1777?fbclid=IwAR2QIcUfq5Ni2ylYSFcluzE-hAWoU7v0CZHTQdNu4nPufKqogJs85pVPyOc>
10. *Influencer marketing: что это такое, почему он так популярен на Западе и когда придёт к нам*. (2018). Retrieved from <https://vc.ru/marketing/43323-influencer-marketing-chto-eto-takoe-pochemu-on-tak-populyaren-na-zapade-i-kogda-pridet-k-nam>
11. *Jamie 95+ Social Networking Sites You Need to Know About In 2021*. (n.d.). Retrieved from <https://makeawebsitehub.com/social-media-sites/>
12. Jones, R. H., Chik, A., & Hafner, C. A. (Eds.). (2015). *Discourse and Digital Practices. Doing discourse analysis in digital age*. New York, NY: Routledge.
13. Kapyrova, V. V. (2014). *Pragmatichni printsipy formuvannya povidomlen u sotsialnykh merezhakh ta mikroblogakh (Avtoreferat kamdydatskoi dysertatsii) [Pragmatic principles of creating messages in social networks and microblogs (Philology PhD synopsis)]*. Kyiv's'kyj natsional'nyj universytet imeni Tarasa Shevchenka, Kyiv.
14. Kosteloo, M. (2020). *How to Get Started with B2B Influencer Marketing for Virtual Events*. Retrieved from <https://blog.hubilo.com/eventtalks-get-started-with-b2b-influencer-marketing-for-virtual-events/>
15. Lakodin, V. (2019). *Zapadniye SMI byut trevogu: virtualniye blogery lomayut psikhiku novykh pokoleniy [Western mass media raise the alarm: Virtual bloggers ruin the psyche of new generations]*. Retrieved from <https://texterra.ru/blog/zapadnye-smi-byut-trevogu-virtualnye-blogery-lomayut-psikhiku-novykh-pokoleniy.html>

16. *Meet Imma – the World’s First Computer Generated Model*. Retrieved from <https://interestingengineering.com/meet-imma-the-worlds-first-computer-generated-model>
17. *Merriam Webster Dictionary*. Retrieved from <https://www.merriam-webster.com/dictionary>
18. “Mne nuzhna tvoya odezhda, sapogi i mototsikl”: kak virtualniye personazhi otvoevyuyut rynek u realnykh blogerov [“I need your clothes, boots and motorcycle”: How virtual bloggers win the market from real bloggers]. (n.d.). Retrieved from <https://www.forbes.ru/forbeslife/412995-mne-nuzhna-tvoya-odezhda-sapogi-i-motocikl-kak-virtualnye-personazhi-otvoevyuyut>
19. Miloslavskaya, K. (2019). *Virtual insanity: kogda blogery-androidy zaymut vashe mesto? [Virtual insanity: When will bloggers-androids take your place?]*. Retrieved from <https://www.buro247.kz/lifestyle/technology/virtual-insanity-kogda-vr-blogery-zaimut-mesto.html>
20. *Narisovannaya zhizn. Kak virtualniye blogery zarabatyvayut miliony [Painted life. How virtual bloggers make millions]*. (2020). Retrieved from <https://topspb.tv/news/2020/11/18//>
21. *Nesushchestvuyushchya model Instagram napala na druguy nesushchestvuyushchuyu model Instagram [Non-existent Instagram model attacked another non-existent Instagram friend]*. (2018). Retrieved from https://lenta.ru/news/2018/04/18/fake_on_the_fake/
22. Newton, L. (2011). Multimodal creativity and identities of expertise in the digital ecology of a World of Warcraft guild. In C. Thurlow, & K. Mroczek (Eds.), *Digital discourse: Language in the new media*. (pp. 131–153). Oxford: Oxford University Press.
23. Nikiforova, Ye. Yu. (2018). *Typy virtualnykh movnykh osobistostey u forumnomu prostori (na materialy angliyskoyi movy (Dys. kand. filol. nauk) [Profiles of virtual language identities in forums (Based on English) (Philology PhD thesis)]*. Instytut filolohii Kyivs'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka, Kyiv.
24. Page, R. (2012). *Social media: Identities and interaction online*. New York, NY: Routledge.
25. Page, R., Barton, D. Unger, J. W., & Zappavigna, M. (2014). *Researching language and social media: A student guide*. Abingdon: Routledge.
26. Patel, S. *How you can build a powerful influencer marketing strategy in 2021*. (n.d.). Retrieved from <https://www.bigcommerce.com/blog/influencer-marketing/>
27. Seargeant, P., & Tagg, C. (2014). *The language of social media*. Retrieved from https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137029317_1
28. Shkulipa, Y. (2018). *Virtualnye blogery: kto oni i pochemu oni takie modnye [Virtual bloggers: Who are they and why are they so popular?]*. Retrieved from <https://peopletalk.ru/article/virtualnye-blogery-kto-oni-i-pochemu-oni-takie-modnye/>
29. *Stoit li investirovat v Influencer marketing v 2021 godu? [Is it worth investing in Influencer marketing in 2021?]*. (2020). Retrieved from <https://ain.ua/2020/11/11/stoit-li-investirovat-v-influencer-marketing-v-2021-godu/>
30. Stolyarova, M. O. (2005). *Etiket u virtualniyi anglomovniy komunikatsii (na materialy chatlaynovykh sesiy) (Dys. kand. filol. nauk) [Etiquette in virtual English communication (based on chat sessions (Philology PhD thesis)]*. Kyivs'kyj natsional'nyj universytet imeni Tarasa Shevchenka, Kyiv.
31. Urbanski, H. (Ed.). (2010). *Writing and the digital generation: Essays on new media rhetoric*. Jefferson, NC: McFarland & Company.
32. *Virtual influencer*. (2021). Retrieved from Wikipedia: https://en.wikipedia.org/wiki/Virtual_influencer
33. *Virtualniye znamenitosti kotorykh net na samom dele: pochemu o nikh govoryat. I pochemu virtualniye influensery na pokaze Prada – eto vazhneye chem drony na tom zhe show [Virtual celebrities who do not exist in reality: Why are they spoken about. And why virtual influencers at a Prada fashion show are more important than drones at the very show]*. (2018). Retrieved from <https://www.lofficialrussia.ru/moda/digital-influencers-phenomenon>
34. *What is an influencer? – Social media influencers defined*. (Updated 2021). Retrieved from <https://influencermarketinghub.com/what-is-an-influencer/>
35. *Youtube influencer marketing report: 2020 year in review*. (n.d.). Retrieved from <https://influencermarketinghub.com/youtube-influencer-marketing-report/>
36. Yurkovska, M. M. (2011). *Diskurs anglomovnoi animatsynoi komedii (Dys. kand. filol. nauk) [Discourse of animated comedies (Philology PhD thesis)]*. Kyivs'kyj natsional'nyj universytet imeni Tarasa Shevchenka, Kyiv.

LANGUAGE DATA

<https://www.instagram.com/bermudaisbae/?hl=ru>
<https://www.instagram.com/blawko22/?hl=ru>
<https://interestingengineering.com/meet-imma-the-worlds-first-computer-generated-model>
<https://www.instagram.com/lilmiquela/?hl=ru>
<https://www.facebook.com/lili.mikela>
<https://www.instagram.com/bermudaisbae/?hl=ru>
<https://www.tiktok.com/@lilmiquela?lang=en>
<https://www.instagram.com/imma.gram/?hl=ru>
<https://www.thediigitals.com/>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Белова Алла Дмитрівна – доктор філологічних наук, професор, зав. кафедри англійської філології та міжкультурної комунікації Київського національного університету імені Тараса Шевченка, e-mail: profbelova@gmail.com; ORCID: 0000-0002-3014-326X; GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com/citations?hl=ru&user=gLn7TwoAAAAJ>

УДК 811.112.2'373.7'255

DOI: 10.26565/2227-8877-2021-93-03

Розвиток епонімічних ознак у німецькомовних цитат (на матеріалі тематичної групи «COVID-19»)

Онщенко Н. А.

кандидат філол. наук, доцент кафедри німецької філології і перекладу, заст. декана з наукової роботи факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна,
e-mail: naonishc77@gmail.com, ORCID: [0000-0002-9387-4991](https://orcid.org/0000-0002-9387-4991);
GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=kUoMYCgAAAAJ&hl=ru>;
RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Nataliia_Onishchenko
(Харків)

Статтю присвячено вивченню сучасних рекурентних цитат в німецькій мові, які функціонують в друкованих ЗМІ та на-самперед у мережі Інтернет на предмет появи та розвитку в них епонімічних рис. Під епонімами розуміються відтворювані «крилаті» слова /словосполучення/речення (якими є, зокрема, афоризми, сентенції, максими), які імпліцитно апелюють до концепту АВТОР і схильні до фразеологізації через дериваційні процеси і поступову втрату асоціативного зв'язку зі своїм реальним автором або прецедентним текстом. Актуальність обраного матеріалу підтверджується тематикою досліджуваних цитат, що визначається центральним концептом «COVID-19». Епонім відмежовується від ширшого із споріднених понять – цитати, через експліцитність апеляції до концепту АВТОР у цитаті. Відзначається, що епонімам властиві такі характеристики, як усталеність, недифузне походження, експресивність, лаконічність (передумова відтворюваності), актуальність змісту, вживаність у мовленні протягом певного часу, схильність до деривації. Існують типові засоби створення експресивності в епонімах, типові деривації, властиві епонімам у процесі їх становлення, типові концепти, вербалізацією яких епоніми реалізують категоріальну ознаку актуальності теми. Аналіз цитат тематичної групи «COVID-19» показав, що відтворюються цитати або парадоксального змісту, або такі, що апелюють до валоративів, або вже є результатом дериваційних процесів. Застосований у роботі алгоритм фразеологічної/ епонімічної ідентифікації дозволив відмежувати потенційні епоніми від інших типів рекурентних текстів такої ж тематики, зокрема, Інтернет-мемів. Цей алгоритм було доповнено прийомами аналізу креолізованих текстів, до яких належать Інтернет-меми. З'ясовано, що Інтернет-меми не можуть претендувати на епонімічний статус через неактуальність акцентуалізації концепту АВТОР. Висновки показують лише потенціальну можливість переходу цитат у статус епонімів, оскільки умова перевірки часом для таких цитат ще не є виконаною.

Ключові слова: деривація, епонім, Інтернет-мем, концепт АВТОР, креолізація, прецедентний текст, тема, цитата.

Onishchenko N. Development of eponymical signs in German quotations (based on the material of the COVID-19 thematic group). The article is devoted to the study of modern recurrent quotations in German (which function in printed media and, above all, on the Internet) on the subject of the appearance and development of eponymous features in them. Eponyms are understood as reproducible “winged” words/phrases/sentences (which are, in particular, aphorisms, maxims, and sententia) that implicitly appeal to the AUTHOR concept and tend to get phraseologized through derivational processes and the gradual loss of associative connection with their real author or precedent text. The relevance of the selected material is confirmed by the subject of the quotations studied, due to the central COVID-19 concept. The eponym is separated from the broader of the related concepts, quotation, because of its explicit appeal to the AUTHOR concept. It is noted that eponyms are characterized by fixedness, non-diffuse origin, expressiveness, conciseness (prerequisite for reproducibility), relevance of content, applicability in speech for a certain period of time, and a tendency to derivation. There are typical means of creating expressiveness in eponyms; typical derivatives inherent in eponyms in the process of their formation; typical concepts, by verbalizing of which eponyms realize a categorial feature of the relevance of the topic. The analysis of the COVID-19 thematic group quotations showed that the reproduced quotations are either paradoxical in content, or appeal to valoratives, or are already the result of derivational processes. The phraseological/eponymic identification algorithm used in this paper made it possible to distinguish potential eponyms from other types of recurrent texts on the same topic, in particular, Internet memes. This algorithm was supplemented with techniques for analyzing creolized texts, including Internet memes. It was found out that Internet memes cannot claim eponymic status due to the irrelevant accentuation of the AUTHOR concept. The findings show only the potential possibility of transition of quotations to the status of eponym, because the condition of being time-tested has not yet been met for such quotations.

Key words: concept AUTHOR, creolization, derivation, eponym, Internet meme, precedent text, quotation, topic.

1. ВСТУП

Проблема наявності серед реалій мовного досвіду людини готових елементів та блоків, які запам'ятовуються та відтворюються в незмінному або відносно незмінному вигляді, не є новою в лінгвістичних дослідженнях. Однак методологія когнітивно-дискурсивного підходу до феноменів мови і мовлення ще з кінця минулого століття дозволяє дослідити закономірності включення людиною таких одиниць у своє мовлення, особливості їхнього сприйняття, систематику зберігання в мовній свідомості та відтворення в різних комунікативних ситуаціях.

Тому проблема визначення ептонімії як системи ептонімів – відтворюваних «крилатих» слів і виразів, які актуальні за змістом, асоціюються в мовцях з певною постаттю автора і при цьому схильні до фразеологізації [2, с. 140–141] – є актуальною з огляду на невід'ємність когнітивно-дискурсивної методології як фундаменту виділення ептонімічного фонду як такого і виявлення ознак кожної групи ептонімів окремо.

Незважаючи на відносно недовгу історію дослідження ептонімів та їхніх різновидів, достатньо детально вивченими є семантичні (В. П. Берков, О. В. Беркова), структурно-функціональні характеристики цих одиниць (А. П. Коваль, В. В. Коптілов; Т. В. Сазбандян; Н. М. Шарманова), дериваційні спроможності (Л. П. Дядечко), особливості мовленнєвої продукції та рецепції носіями мови (О. С. Мамонтов; С. Є. Михайлова), інтертекстуальні зв'язки (Є. В. Землянська). Ептонім як вербалізатор лінгвокультурних концептів досліджується в працях А. В. Королькової, О. М. Кулішкіної (див. бібліографічний огляд в [4, с.195–196]). До ролі постаті автора в ептонімах звертається С. С. Шкварчук [7], їхні прагматичні функції вивчає Т. А. Смоляна [6].

Ептоніми насамперед асоціюються з цитатами відомих діячів науки і культури минулого, які набули ептонімічних рис у процесі свого функціонування в мовленні протягом століть. У таких випадках ми маємо справу з результатами ептонімізації і не маємо можливості спостерігати безпосередньо сам процес. Тому метою цієї роботи є вивчення сучасних рекурентних цитат (відтворюваних насамперед у мережі Інтернет) на наявність і розвиток у них ептонімічних рис. Новітність таких цитат доводиться їхньою тематикою – захворювання на COVID-19, яке стало глобальною проблемою лише на початку 2020 року. Таким чином, потенційно ептонімічні цитати на тему «COVID-19» становлять об'єкт дослідження, яке вивчає їх на предмет наявності і динаміки ептонімічних ознак у порівнянні зі схожими мікротекстами – на прикладі Інтернет-мемів тієї ж тематики.

Матеріал дослідження становлять 2 вибірки. Широка включає понад 1000 німецькомовних ептонімів, що наводяться у 14 електронних і друкованих словниках та збірках і зустрічаються в аргументативній та естетичній функціях у друкованих ЗМІ та ме-

режі Інтернет. Вузька вибірка обмежує коло широко представлених в Інтернеті цитат апеляцією до концепту COVID-19. До цієї вибірки входять як розповсюджені цитати з актуалізованим авторством, так і креолізовані тексти Інтернет-мемів тієї ж тематики (загальною кількістю 108). Алгоритм дослідження складався з: 1) створення двох зазначених корпусів методом суцільної вибірки ептонімів в цілому та обмежених тематикою цитат; 2) методу «фразеологічної ідентифікації» (Л. П. Дядечко), або «ептонімічної ідентифікації» для встановлення наявності ептонімічних рис кожного виразу, у тому числі перевірки на їхнє контекстуальне вживання (цитованість) у в німецькомовних онлайн-джерелах; 3) методу аналізу креолізованого тексту – для виявлення співвідношення і взаємного впливу між текстом і зображенням креолізованого тексту; 4) порівняльного методу – для виявлення спільних і відмінних рис між класичними ептонімами і Інтернет-мемами для підтвердження або спростування гіпотези про включеність/невключеність останніх до ептонімічного фонду.

2. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Ептонім та його дистинктивні ознаки

Хоча в основі будь-якого ептоніму лежить цитата в ширшому сенсі, їх не слід ототожнювати, оскільки для цитати «печатка авторства» є категоріальною ознакою і є основою для проявів інтертекстуальності, іншими словами – маркером запозичених елементів у тексті. У рамках широкого підходу, запропонованого М. М. Бахтінін [1, с. 299], в ролі суб'єкта цитаті виступає кожний, хто хоче висловити свою думку, а в ролі об'єкта (запозиченого тексту) – вся духовна спадщина людства. Класична цитата у своєму формальному синтаксичному вигляді може бути проявом експліцитної цитаті у вигляді прямої чи непрямой мови та у формі прихованої цитаті у вигляді слів автора, при цьому пряма згадка про автора в такому випадку опускається. Фактично, всі прояви інтертекстуальних зв'язків – алюзії, ремінісценції та ін. – базуються на феномені цитування. Щоб бути впізнаваною в певній лінгвокультурі, цитата має характеризуватися наявністю компонентів (тематичних, лексичних, синтаксичних, стилістичних), які відповідають за зв'язок ептонімізованої цитати з оригінальним та, у більшості випадків, прецедентним текстом, котрий має ціннісне значення для певної культурної групи, та уможливають ідентифікацію цитати у будь-якому контексті і сприяють її рекурентному функціонуванню. Тож феномен цитування лежить і в основі створення ептонімічного фонду.

Так само, як догматизоване текстове цитування не прийнято відносити до ептонімічних одиниць, до них не належать і одиниці, які мають автора, але означають артефакт (компакт-диск, сканер тощо) [2, с. 164]. Згідно з різними класифікаціями, до ептонімів належать власне крилаті вирази, цитати-ремінісценції, прислів'я, байки, афоризми, максими, лозунги, кліше, штампи, канцеляризми, порівняння,

сентенції, питання, жартівливі репліки та ідіоми [2; 8]. Розмежування окремих видів ептонімів здійснено в роботі Т. А. Смоляної [6, с. 25–33], а саме максимум відмежовано від афоризмів, сентенцій, хрій, гном, апофегм, також ептоніми в цілому відмежовано від паремій, а саме від прислів'їв та велеризмів [там само, с. 34–40].

Окрім апеляції до концепту АВТОР [2, с. 141; 4, с. 199], усі ептоніми поєднуються низкою рис, що дозволяє говорити про них як окремий клас одиниць структурного, семантичного, функціонального, онтологічного характеру:

- усталеність – риса, що ріднить ептонім та фразеологізм і відповідає за приналежність ептоніму до лексико-фразеологічного фонду мови як наслідок прецедентності текстів-джерел і результуючого з неї масового відтворення ептонімізованих фрагментів цих текстів;

- недифузне походження зумовлює відомість (хоча б приблизно) для мовців;

- експресивність, яка досягається за рахунок двуплановості – порівнянні вихідної (відображеної у тексті-джерелі) та актуальної ситуації (у вторинному тексті) та яка часто класифікується як образність;

- лаконічність, яка стосується лише різноформованих або неоднослівних найменувань [актуальність змісту].

- вживаність протягом певного часу.

- схильність до деривації.

Експресивність ептонімів має певні типові засоби створення. Так, прототиповий класичний ептонім має логічну форму дефініції (зокрема, навіть назва одного із різновидів ептоніму, афоризму, походить від грецького дієслова «відмежовувати, дефінувати»). Умисне нехтування правилами наукової дефініції є також певним порушенням стереотипного очікування, одним із проявів типової, зокрема, для афоризмів категорії парадоксаності. Основні типи порушень такі:

- елімінація окремих ступенів гіпо-гіперонімічного зв'язку, заміна загальних характеристик частковими: *Mensch ist eine unendlich komplizierte Maschine, um edelsten Rotwein in Urin zu verwandeln* (Karen Blixen);

- неповна дефініція, що підкреслено не вичерпує обсяг дефінованого поняття: *Der Mensch ist ein zweibeiniges Lebewesen ohne Federn*. (Platon); *Der Mensch ist das größte Tier der Schöpfung, denn er ist das Tier, das kocht*. (Douglas Jerrold); *Der Mensch ist das einzige Lebewesen, das erröten kann. Es ist aber auch das einzige, das Grund dazu hat*. (Mark Twain); *Der Mensch ist ein Tier, das schreibt* (Kurt Tucholsky);

- неоднозначна дефініція, що припускає множинність трактувань: *Der Mensch ist eine oben und unten mit einer Öffnung versehene Röhre* (Johannes Scherr).

У результаті, ептонімічні дефініції часто не відображають прямо моделі поведінки людини та елементи її досвіду, а ставлять їх під сумнів (пор. з твердженням В. Флейшера про афоризм [10, с. 80]).

За дефініцією, яку дала ептоніму Л. П. Дядечко, ці одиниці схильні до дериваційних процесів і цим відрізняються від догматичних цитат. С. С. Шкварчук [7] виділяє такі типи ептонімічних модифікацій у публіцистичному дискурсі, як субституція, експансія, редукція, інверсія, дистантне розташування компонентів ептоніму, фразеологічна алюзія, зміна комунікативної модальності. Це свідчить про «відрив» ептоніму від прямої цитати, що його породила, і перехід у проміжну категорію «між фразеологізмом і текстом».

На відміну від фразеологічних одиниць, ептонім має автора, хоча апеляція до концепту АВТОР у тексті ептоніму може розмиватися під впливом дериваційних процесів, які є, власне, ознакою фразеологічності. Для адекватного декодування інтенції автора тексту-приймача ептоніму (а саме бажання підкріпити власне судження думкою авторитетної особистості) достатньо ідентифікатора «хтось з великих». Підтвердження цієї тези наводять і словники: навіть авторитетні джерела приписують один і той самий ептонім різним історичним особистостям: «*Der Mensch ist das Maß aller Dinge*» подається в одних джерелах як афоризм Протагора [17, с. 679; 25, с. 353], в інших – як Аристотеля [18, с. 127]; «*Das eigentliche Studium der Menschen ist der Mensch*» приписуються О. Поупу [20, с. 642; 17, с. 678] і Й.-В. Гете [18, с. 115].

14 проаналізованих друкованих і електронних словників афоризмів реєструють високу питому вагу вербалізацій концептів КОХАННЯ, ПОЛІТИКА, ЛЮДИНА, ЖИТТЯ, ЩАСТЯ, ВІК, РОБОТА, НІМЕЦЬКЕ [див. також 4]. Цікаво, що кількість афоризмів, що апелюють до цих концептів, у словнику Г. Бюхманна «*Geflügelte Worte – Der Zitatenschaft des Deutschen Volks*» – першому німецькомовному словнику ептонімів, що з'явився на початку 20-го століття – є більшою, ніж у афоризмів, що є вербалізаторами інших концептів. Це може слугувати одним із свідчень незмінності деяких загальних тенденцій у генезі та вживанні ептонімів.

За кількістю видів ептонімів, що вербалізують концепт (від максими до афоризму), кількістю реальних та фікційних авторів ептонімів, загальною кількістю зафіксованих словниками ептонімів лідирує концепт MENSCH/ЛЮДИНА:

(1) *Der Mensch ist ein Säugetier. Jeder saugt den anderen aus*. (Gerhard Uhlenbruch)

(2) *Der Mensch ist unter den Tieren, was der fliegende Fisch unter den übrigen ist. Er kann sich bisweilen über das Wasser erheben, immer aber fällt er bald wieder herunter*. (Johann Wilhelm Ritter)

Втім, належність згаданих 8 концептів до концептуальних домінант сфери німецької ептоніміки залишається гіпотетичною, доки не здійснено мовного аналізу всіх відповідних ептонімів, який доведе або спростує щільність зазначених концептів у мовленнєвій практиці.

Отже, однією з причин цитованості ептонімів як мовленнєвих «заготовок» є, зокрема, стійка

актуальність вербалізованої ними теми. За даними В. О. Самохіної, півроку пандемії і карантинних заходів у 2020 році створили ситуацію, в якій Гугл-пошук за гештегом *#coronavirus* у вересні того ж року дав понад 72 мільйони результатів [12, с. 174]. Станом на березень 2021 року ця цифра в тій же пошуковій системі перевищила 2 мільярди.

Важко знайти публічну персону, яка б за час пандемії не висловила свою думку з цього приводу. Деякі з висловів, насамперед політиків, активно цитуються в ЗМІ, часто в скороченій, зміненій формі, або без вказівки на джерело. Так, найбільш цитованою в німецькомовному Інтернеті фразою американського экс-президента Дональда Трампа є *It will simply disappear*, в якій політик висловив своє легковажне ставлення до серйозності вірусної загрози. Цей вислів поширюється в ЗМІ та соцмережах як у зв'язку з фігурою Трампа (приклад 3а), так і без вказівки на джерело (приклад 3б), як у повній формі (приклад 3б), так і в скороченій (приклад 3а) – але однаково на позначення «корона-скептицизму»:

(3а) *Trump und Corona: «Es wird einfach verschwinden»* [27].

(3б) *So argumentieren Corona-Skeptiker – «Eines Tages wird es wieder verschwinden». Wer den menschengemachten Klimawandel leugnet oder das Coronavirus verharmlost, greift oft auf ähnliche Argumente zurück* [21].

Причиною цитованості цього виразу і ознакою ептонімічності є парадоксальність, яка проявляється у внутрішній суперечності – відповідності виглошеної позиції вимогам часу і очікуванням соціуму.

Популярна цитата Ангели Меркель *Zeigen Sie Vernunft und Herz*, де канцлерка закликає до поміркованості і милосердя в часи пандемії, також починає набувати ептонімічних ознак, оскільки активно цитується (Рис. 1) і набуває варіативності при цитуванні (приклад 4):

ADVICE PARTNERS @ADVICE_PARTNERS · 23 мар. 2020 г. ...
"Zeigen Sie Vernunft und Herz," ist der Appell der Bundeskanzlerin zur #Coronakrise. Deshalb sind auch wir bei ADVICE PARTNERS seit einer Woche im #HomeOffice. Für Sie ändert sich nichts: Wir sind wie gewohnt telefonisch und per E-Mail erreichbar. #StayAtHome #flattenthecurve

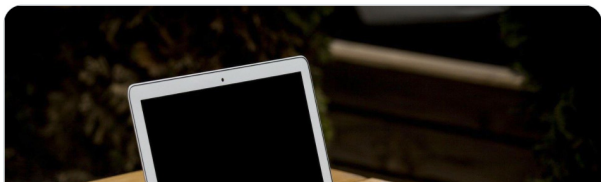


Рис. 1. Цитата А. Меркель у Twitter

(4) *Dieser Vernunftbezug findet sich erneut eine Woche später in einer Fernsehansprache der Bundeskanzlerin, bei der zu gesellschaftlichem wie individuellem Handeln mit „Vernunft und Augenmaß“* [19].

У випадку цієї цитати можна казати про валоративні концепти РОЗУМ і СЕРЦЕ, які з одного боку, належать до культурних домінант, а з іншого боку вступають в антитетичні відношення, що і створює ептонімічну парадоксальність.

З іншого боку, COVID-тематика стає областю-приймачем відомих ептонімів, чий оригінальний контекст, звичайно, не мав до цієї теми жодного відношення (що є проявом дериваційних процесів). Так, часто цитований з 1969 року в друкованій пресі і мережі Інтернет фрагмент інтерв'ю відомого філософа Т. Адорно *Vor zwei Wochen schien die Welt noch in Ordnung... – Mir nicht* зараз трансформується в комірній тональності в частково паравербальний варіант, в якому філософ у відповідь на припущення, що світ нібито в порядку, чхає – тим самим демонструючи, що саме з цим світом не в порядку:

(5) *Vor zwei Wochen schien die Welt noch in Ordnung ... – ADORNO: /niest in die Armbeuge/* [26].

2.2. Інтернет-мем – ептонімічні та неептонімічні риси

COVID-тематика, яка лідирує за критерієм обговорюваності, зокрема, в мережі Інтернет, об'єднує різні мовленнєві жанри, що є однією з причин необхідності розмежування функціонально близьких форм Інтернет-комунікації. Такими жанрами є серед інших ептоніми і Інтернет-меми, які об'єднують не лише актуальність теми, але й критерій цитованості, відтворюваності мовцями (мається на увазі розповсюдження Інтернет-мемів у вигляді «перепостів»).

Під Інтернет-мемами розуміємо доповнені вербальним висловленням фото, відео та малюнки, які користуються популярністю в мережі Інтернет і поширюються вірусним способом [13]. Дослідники медіакомунікацій відносять меми до «snackable content» – однозначної, легкозасвоюваної, розважальної інформації, що надходить до адресата [14] і легко передається далі, стаючи імпульсом для подібної творчості. О. І. Морозова зазначає, що меми можуть бути гумористичними без серйозних політичних імплікацій, але в той самий час можуть вказувати на перспективи розвитку позначуваних подій [11, с. 262–263].

Звичайно, Інтернет-мережею поширюються і типові ептоніми, що не мають статусу мемів, – афоризми, сентенції відомих людей, які супроводжуються зображенням. Але зображення при цьому носить



Рис. 2а. Цитата Й.-В. Гете [23]



Рис. 26. Цитата Й.-В. Гете [22]



Рис. 4. Підтема «Гігієна»

нейтральний характер, їх вирішено в спокійній кольоровій гамі і покликано бути фоном для відтінення мудрих думок (див. Рис. 2а та 2б).

Такі креолізовані зображення на сторінках в соцмережах розміщуються користувачами як доказ їхньої власної мудрості і вдумливості (тобто, для підвищення свого віртуального соціального статусу і здобуття схвалення підписників). Наприклад:



Рис. 3. Цитата Й.-В. Гете в Twitter [28]

Для мемів же характерна карнавальна актуалізація активно обговорюваної теми і як результат – створення гумористичного, іронічного, саркастичного або просто критичного ефекту. Причому мем є типовим продуктом «колективного мережевого авторства», про що свідчать, зокрема, серії мемів, окремі ланки яких мають різних – і при цьому часто невідомих – авторів, що переймають естафету своєрідної Інтернет-гри зі створення нових мемів.

Найбільш типовими підтемами для мемів тематичного блоку «COVID-19» у німецькомовній культурі стають паніка в суспільстві, запобіжні заходи (гігієна, карантин, самоізоляція), робота та навчання вдома та ін. Зображення при цьому може як конкретизувати багатозначне слово в текстовій частині мему (напр. *Alkohol* на Рис. 4 означає водночас напій і антисептик), так і вступати з ним в контрадикторні відношення (Рис. 5 – підвищення медіакомпетентності населення у зв'язку з дистанційною роботою супроводжується зображенням комп'ютера і телефону з минулого століття):



Рис. 5. Підтема «Робота вдома»

У цьому прикладі (Рис. 6) популярний Інтернет-мем (також цитований В. О. Самохіною у [12]) висміює відразу дві стереотипні ситуації – схильність німців до порядку, який, зокрема, проявляється у попередженні неприємних або небезпечних дій, як от крадіжка речей з видних місць у салоні припаркованої автівки, та паніка під час початку пандемії у 2020 році, яка знайшла своє вираження у масових закупівлях речей першої необхідності (тут



Рис. 6. Підтема «Паніка»

прототипом виступає туалетний папір). До речі, мем має в своїй основі реальну прецедентну ситуацію:

(6) *Die Angst vor Engpässen in Zeiten des Coronavirus nimmt kein Ende: Wie das ZDF-Landesstudio NRW auf Twitter veröffentlicht, ist es in Würselen bei Aachen in der Nacht zu Freitag zum Aufbruch eines Autos gekommen - lediglich mit dem Ziel, zwei Pakete Toilettenpapier zu je acht Rollen zu entwenden, die sich in dem Auto befunden haben sollen. Die Polizei soll den Vorfall demnach bestätigt haben* [24].

Про це свідчать і два наступних приклади, інтерпретація яких потребує фонових знань, як от піраміда Маслоу, до якої на зображенні (Рис. 7а) добудовані ще більш «базові» елементи під час пандемії, такі як Wi-Fi, зарядка для телефону/ноутбука, макарони і туалетний папір в основі всього; або прецедентної фрази *Mein Schatz* («Моє золотце») зображеного на фото (Рис. 7б) героя трилогії Дж. Р. Р. Толкіна «Володар перснів», знов на позначення ситуативної цінності туалетного паперу.



Рис. 7а. Мем «Піраміда Маслоу»



Рис. 7б. Мем «Володар перснів»

Статус Інтернет-мемів як результату дериваційних процесів проявляється у розвитку типових мовленнєвих жанрів у напрямку створення комічного

і, відповідно, трансформація тексту цього жанру в текст анекдоту. Приклад на Рис. 8а є таким своєрідним «дериватом» жанру «щоденник» і актуалізує невдалі спроби людей на самоізоляції здійснювати нетипові для колішнього повсякденного життя дії («З карантинного щоденника: День 10: Відрізала собі чубчик. Добре, що не треба виходити з дому» – тут і далі переклад українською наш, Н. О.):

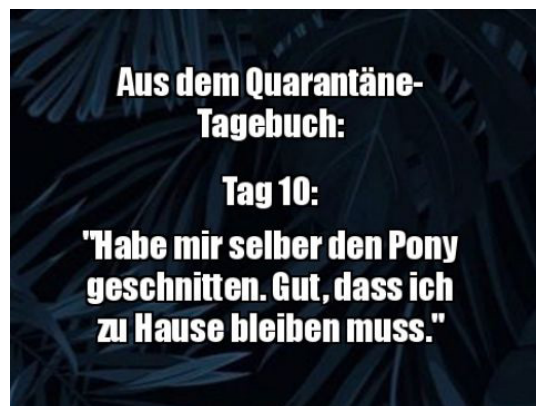


Рис. 8а. Мем «Щоденник»



Рис. 8б. Мем «Хвороба планети»

У прикладі на Рис. 8б Інтернет-мем виступає розвитком діалогічного кліше («фразеологізованого» діалогу), в якому мовець 1 скаржиться на свою хворобу, а мовець 2 радить йому дієві ліки від цієї хвороби: «Зустрічаються дві планети. – Ти погано виглядаєш... – Так, у мене Гомо Сапієнс. – Прийми «Корона Форте!» – Дякую. Оджужуй!». Ознаками типовості такого діалогу є метакомунікативні кліше «*Du siehst scheisse (slecht) aus*», «*Gute Besserung*». Комічний ефект полягає в тому, що в наведеному мемі як хвороба позиціонується сама людина, а коронавірус як ліки для планети від цієї хвороби. Про надання вірусу статусу ліків свідчить типове для назв останнє слово «*Forте*».

У вищенаведених мемах-«дериватах» вербальна складова переважає над візуальною, тож креолізація цих текстів нульова, на відміну від типових мемів (Рис. 7а та 7б), де комічне створюється конфліктом між текстом і зображенням. Саме ця особливість мемів приводить до того, що вони відтворюються в мережі Інтернет, як правило, в незмінному вигляді.

Цікавими є випадки появи мемів як результату процесів дериваційних трансформацій слоганів. «*Stay at home!*» – інтернаціональний слоган, що закликає залишатися вдома і не піддавати себе і оточення небезпеці під час пандемії – трансформується за принципом велеризму в «*Bleib zu Hause! Ich liebe mein Land!*» [16], де разом із підтемою заходів безпеки актуалізується імпліцитний ультрапатріотичний заклик – «*Kommt in mein Land nicht mehr!*»

Хоча Інтернет-меми мають автора, і подекуди зображення містять авторські сигнатури, їхня переважно розважальна функція не зумовлює необхідності апеляції до концепту АВТОР, а типовість і актуальність висміюваної ситуації нівелюють індивідуальний погляд на неї, характерний для ептонімів.

3. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У роботі здійснено спробу прогнозування появи нових ептонімів – слів/словосполучень/речень, які асоціюються з певним автором, є актуальними за змістом, усталеними, відомими через першоджерело (реальне або уявне), відтворюваними мовцями протягом певного часу, лаконічними, експресивними, схильними до дериваційних трансформацій. В якості новітньої актуальної теми, на яку останнім часом з'явилося чимало цитатованих висловлень,

обрано «COVID-19». Проаналізовані цитати мають такі ептонімічні риси, як апеляція до АВТОРА (без обов'язкової згадки його імені, що свідчить про впізнаваність цитати), до концептів-домінант лінгвокультури (валоративів), лаконічність, парадоксальність думки. Єдиним критерієм, який є ще не виконаним такими потенційними ептонімами, є перевірка часом, яку поки не пройдено через відносну новітність проблеми COVID-19.

З ептонімами не слід ототожнювати Інтернет-меми, незважаючи на такі спільні риси, як відтворюваність і цитованість у мережі Інтернет («перепости»). Однак для мемів не характерні дериваційні процеси в ептонімічному сенсі – меми цитуються або в незмінному вигляді, або стають частиною серії, створюваної за лудичним принципом, або є результатом переосмислення. При цьому дериваційні процеси в них не запускаються через відрив від концепту АВТОР, через втрату зв'язку з першоджерелом. На відміну від ептонімів, Інтернет-меми є результатом колективної мережевої творчості і не створюють апеляції до концепту АВТОР.

Перспективи подальших досліджень ептонімічного фонду німецької мови включають розмежування ептонімів з іншими спорідненими одиницями мови та мовлення і виявлення цим способом інших характерних ознак ептонімії і динаміки її розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин, М. М. (1986). *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство.
2. Дядечко, Л. П. (2002). *Крылатые слова как объект лингвистического описания: история и современность*. Київ: КНУ ім. Тараса Шевченка.
3. Коваль, А. П., & Коптілов, В. В. (1975). *Крилаті вислови в українській літературній мові. Афоризми, літературні цитати, образні вислови*. (Вид. 2-ге перероб. і доп). Київ: Вища школа.
4. Оніщенко, Н. А. (2013). Ептоніми як засіб формування комунікативної компетенції: когнітивно-дискурсивний підхід. В. Г. Пасинок (Ред.) *Сучасні фундаментальні теорії та інноваційні практики навчання іноземної мови у вузі* (с. 191–218). Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна.
5. Оніщенко, Н. А. (2016). Основні характеристики ептонімів та чинник автора в процесі ептонімізації та деептонімізації (на прикладі німецькомовних ептонімів Й.-В. Гете). *Вісник Харківського університету імені В.Н. Каразіна*, 83, 128–136.
6. Смоляна, Т. А. (2017). *Текст німецькомовної максими: когнітивно-дискурсивні аспекти*. (Дис. канд. філол. наук). Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Харків.
7. Шкварчук, С. С. (2011). *Ептоніми Й. В. Гете: системно-функціональний та лінгвокультурологічний аспекти*. (Дис. канд. філол. наук). Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Чернівці.
8. Шулежкова, С. Г. (2001). *Крылатые выражения русского языка, их источники и развитие*. Москва: Азбуковник.
9. Burger, H. (2003). *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. 2. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.
10. Fleischer, W. (1997). *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Narr.
11. Morozova, O. (2017). Monomodal and multimodal instantiations of conceptual metaphors of Brexit. *Lege artis. Language yesterday, today, tomorrow. The Journal of University of SS Cyril and Methodius in Trnava*, II (2), December, 250–283.
12. Panasenکو, N., Morozova, O., Gałkowski, A., Krajčovič, P., Kryachkov, D., Petlyuchenko, N., Samokhina, V., ... & Uberman, A. (2020). COVID-19 as a media-cum-language event: Cognitive, communicative, and cross-cultural aspects. *Lege artis. Language yesterday, today, tomorrow. The Journal of University of SS Cyril and Methodius in Trnava*, V (2), December, 122–210.
13. Röttger, T. (2020). Meme – Warum die Veröffentlichung und Verbreitung von Meme im Internet (k)ein Problem ist. *Gulden Röttger Rechtsanwälte GbR*, 26. Juni. Abgerufen von <https://ggr-law.com/urheberrecht/faq/meme-benutzen-veroeffentlichen-verbreiten-internet-urheberrecht-abmahnung/>.
14. *Was ist ein Meme? Definition, Wirkung, Anwendung*. (2020). *IONOS Digitalguide*, 10. Dezember. Abgerufen von <https://www.ionos.de/digitalguide/online-marketing/social-media/was-ist-ein-meme/>

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

15. Büchmann, G. (1907). *Geflügelte Worte – Der Zitatenschaft des Deutschen Volks*. Berlin: Haude & Spener.
16. Freepik. *Grafik-Ressourcen für jedermann*. Abgerufen am 07.04.2021 von <https://de.freepik.com/vektoren-premium/bleib-zuhause-ich-liebe-mein-land-beste>.
17. Duden. *Zitate und Aussprüche. Bd. 12*. (1993). Mannheim: Bibl. Institut & F. A. Brockhaus AG.
18. Mackensen, L. (1985). *Redensarten. Sprichwörter*. Hanau: Verlag Werner Dausier.
19. Menzel, G., & Reuss, T. (2020). Mit Vernunft und Herz – Zu Vernunftappellen in der Corona-Krise. *Blogreihe #8: Soziologische Impulse während Corona*. Abgerufen von <https://soziologieblog.hypotheses.org/13587>.
20. Skupy, H.-H. (Hrsg.). (1993). *Das große Handbuch der Zitate. 25000 treffende Aussprüche und Sprichwörter von A-Z*. Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag.
21. So argumentieren Corona-Skeptiker – „Eines Tages wird es wieder verschwinden“. (28. Oktober 2020). *Tagesanzeiger*. Abgerufen von <https://www.tagesanzeiger.ch/eines-tages-wird-es-wieder-verschwinden-665694595845>.
22. *Spruch des Tages*. Abgerufen am 07.04.2021 von <https://www.spruch-des-tages.org>.
23. *Spruchwelt*. Abgerufen am 07.04.2021 von <https://www.spruchwelt.com>.
24. *Straftat aus Angst vor Corona*. (20. März 2020). *Kölner Stadt Anzeiger*. Abgerufen von <https://www.ksta.de/panorama/strafat-aus-angst-vor-corona-auto-fuer-16-rollen-toilettenpapier-aufgeknackt-36445090?cb=1615967699516>.
25. Tange, E. G. (1997). *Lexikon der boshafte Zitate*. Frankfurt am Main: Eichborn.
26. Tobler, A. (7. März 2020). Lachen über Corona: Die besten Witze im Netz. *Tagesanzeiger*. Abgerufen von <https://www.tagesanzeiger.ch/kultur/diverses/so-lustig-ist-das-coronavirus/story/17130294>.
27. Trump und Corona: „Es wird einfach verschwinden“ (2. Oktober 2020). *Süddeutsche Zeitung*. Abgerufen von <https://www.sueddeutsche.de/politik/corona-trump-usa-chronologie-1.4866980>.
28. *Twitter. Suche nach Zitaten*. Abgerufen am 7.04.2021 von <https://twitter.com/search?q=%23zitate>

REFERENCES

1. Bahtin, M.M. (1986). *Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of verbal creativity]*. Moskva: Iskusstvo. (in Russian)
2. Büchmann, G. (1907). *Geflügelte Worte – Der Zitatenschaft des Deutschen Volks*. Berlin: Haude & Spener.
3. Burger, H. (2003). *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. 2. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.
4. Djadechko, L. P. (2002) *Krylatye slova kak objekt lingvisticheskogo opisaniya: istoriya i sovremennost' [Winged words as an object of linguistic description: history and modern state]*. Kiev: KNU im. Tarasa Shevchenka. (in Russian)
5. Duden. *Zitate und Aussprüche. Bd. 12*. (1993). Mannheim: Bibl. Institut & F.A. Brockhaus AG.
6. Fleischer, W. (1997). *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Narr.
7. Freepik. *Grafik-Ressourcen für jedermann*. Abgerufen am 07.04.2021 von <https://de.freepik.com/vektoren-premium/bleib-zuhause-ich-liebe-mein-land-beste>
8. Koval', A. P., & Koptilov, V. V. (1975). *Kry'lati vy'slovy' v ukrajyns'kij literaturnij movi. Afory'zmy', literaturni cy'taty', obrazni vy'slovy' [Winged phrases in Ukrainian literary language. Aphorisms, literary quotations, figurative phrases]*. Kiev: Vy'ssha shkola. (in Ukrainian)
9. Mackensen, L. (1985). *Redensarten. Sprichwörter*. Hanau: Verlag Werner Dausier.
10. Menzel, G., & Reuss, T. (2020). Mit Vernunft und Herz – Zu Vernunftappellen in der Corona-Krise. *Blogreihe #8: Soziologische Impulse während Corona*. Abgerufen von <https://soziologieblog.hypotheses.org/13587>
11. Morozova, O. (2017). Monomodal and multimodal instantiations of conceptual metaphors of Brexit. In *Lege artis. Language yesterday, today, tomorrow. The journal of University of SS Cyril and Methodius in Trnava, II (2), December*, 250–283.
12. Onishchenko, N. A. (2013). Eponimij yak zasib formuvannya komunikaty`vnoyi kompetenciji: kognity`vno-dy`skursy`vny`j pidxid [Eponyms as a means of the formation of the FL communicative competence: the cognitive-discursive approach]. In V. G. Pasyuk (Ed.), *Suchasni fundamental'ni teorii ta innovacijni praktyky navchannya inozemnoyi movy u vuzi [Modern fundamental theories and innovative practice of teaching FL at higher school]*. Kharkiv: V. N. Karazin Kharkiv National Univ. Publ. (pp. 191–218). (in Ukrainian).
13. Onishhenko, N. A. (2016). Osnovni kharakterystyky eponimiv ta chynnyk avtora v procesi eponimizaciji ta deptonimizaciji (na prykladi nimecz'komovnykh eponimiv J.-V. Gete)]. *Visnyk Kharkiv. nats. un-tu im. V. N. Karazina. [V.N. Karazin Kharkiv National Univ. Messenger]*, 83, 128–136. (in Ukrainian).
14. Panasenko, N., Morozova O., Gałkowski, A., Krajčovič, P., Kryachkov, D., Petlyuchenko, N., Samokhina, V., ... & Uberman, A. (2020). COVID-19 as a media-cum-language event: Cognitive, communicative, and cross-cultural aspects. In *Lege artis. Language yesterday, today, tomorrow. The journal of University of SS Cyril and Methodius in Trnava. V (2), December 2020*, 122–210.
15. Röttger, T. (2020). Meme – Warum die Veröffentlichung und Verbreitung von Meme im Internet (k)ein Problem ist. *Gulden Röttger Rechtsanwälte GbR, 26. Juni*. Abgerufen von <https://ggr-law.com/urheberrecht/faq/meme-benutzen-veroeffentlichen-verbreiten-internet-urheberrecht-abmahnung/>
16. Shkvarchuk, S. S. (2011). *Eponimy J. V. Gete: systemno-funktional'nyj ta lingvokul'turologichnyj aspekty*. (Dys. kand. filol. nauk) [Eponyms by J. W. Goethe: systemic-functional and linguocultural aspect. (Philology PhD thesis)]. Chernivci: Yuri Fed'kovich National University. (in Ukrainian)
17. Shulezhkova, S. G. (2001). *Krylatye vyrazhenija russkogo jazyka, ih istochniki i razvitie [Winged phrases in Russian, their origins and development]*. Moskva: Azbukovnik. (in Russian)

18. Skupy, H.-H. (Hrsg.). (1993). *Das große Handbuch der Zitate. 25000 treffende Aussprüche und Sprichwörter von A-Z*. Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag.
19. Smolyana, T. A. (2017). *Tekst nimec'komovnoi maksimi: kognitivno-diskursivni aspekti*. (Dys. kand. filol. nauk) [The text of the German language maxim: cognitive and discursive aspects. (Philology PhD thesis)]. Kharkivskiy natsionalnyi universytet imeni V. N. Karazina, Kharkiv. (in Ukrainian)
20. So argumentieren Corona-Skeptiker – „Eines Tages wird es wieder verschwinden“. (28. Oktober 2020). Tagesanzeiger. Abgerufen von <https://www.tagesanzeiger.ch/eines-tages-wird-es-wieder-verschwinden-665694595845>
21. *Spruch des Tages*. Abgerufen am 07.04.2021 von <https://www.spruch-des-tages.org>
22. *Spruchwelt*. Abgerufen am 07.04.2021 von <https://www.spruchwelt.com>
23. Straftat aus Angst vor Corona. (20. März 2020). *Kölner Stadt Anzeiger*. Abgerufen von <https://www.ksta.de/panorama/straftat-aus-angst-vor-corona-auto-fuer-16-rollen-toilettenpapier-aufgeknackt-36445090?cb=1615967699516>
24. Tange, E. G. (1997). *Lexikon der boshafte Zitate*. Frankfurt am Main: Eichborn.
25. Tobler, A. (7. März 2020). Lachen über Corona: Die besten Witze im Netz. *Tagesanzeiger*. Abgerufen von <https://www.tagesanzeiger.ch/kultur/diverses/so-lustig-ist-das-coronavirus/story/17130294>
26. Trump und Corona: „Es wird einfach verschwinden“ (2. Oktober 2020). *Süddeutsche Zeitung*. Abgerufen von <https://www.sueddeutsche.de/politik/corona-trump-usa-chronologie-1.4866980>
27. *Twitter. Suche nach Zitaten*. Abgerufen am 7.04.2021 von <https://twitter.com/search?q=%23zitate>
28. Was ist ein Meme? Definition, Wirkung, Anwendung (2020). *IONOS Digitalguide, 10. Dezember*. Abgerufen von <https://www.ionos.de/digitalguide/online-marketing/social-media/was-ist-ein-meme/>

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Nataliia Onishchenko – PhD, Associate Professor at German Philology and Translation Department, Deputy Dean for Research, School of Foreign Languages of V. N. Karazin Kharkiv National University, e-mail: naonishc77@gmail.com; ORCID: 0000-0002-9387-4991; GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=kUoMYCgAAAAJ&hl=ru>; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Nataliia_Onishchenko

УДК 811.111. '367.335

DOI: 10.26565/2227-8877-2021-93-04

Форми тривалого виду англійського дієслова: походження, етапи розвитку

Сердюк В. М.

кандидат філол. наук, доцент, доцент кафедри англійської мови
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна; e-mail: v.m.serdiuk@karazin.ua;
ORCID: 0000-0002-5139-368X;

GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=yKM4BhwAAAAJ&hl>;

RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Victorya_Serdyuk

Котова А. В.

кандидат пед. наук, доцент, доцент кафедри англійської мови

Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна; e-mail: anna.kotova@karazin.ua;
ORCID: 0000-0001-8362-9055; GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=ECmbq7cAAAAJ&hl>;
RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Anna_Kotova3

Беляєва О. Ю.

викладач кафедри методики та практики викладання іноземної мови

Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна; e-mail: oksanabieliayeva@karazin.ua;
ORCID: 0000-0001-5326-3769; GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com/citations?user=UpNISvkAAAAJ>;
RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Oksana_Bieliayeva

(Харків)

Стаття присвячена вивченню давньоанглійської синтаксичної конструкції «*beon/wesan* + дієприкметник із закінченням *-ende*» та середньоанглійського сполучення «*be* + прийменник *on(a)* + віддієслівний іменник» з точки зору їх походження; розгляду процесу становлення форм тривалого виду у давньоанглійській, середньоанглійській і ранньоніованглійській періоди на основі перекладів Євангелія: англосаксонський переклад 995 р.; Уїкліф 1389 р.; Тиндейл 1526 р., авторизований переклад короля Якова 1611 р. Проаналізовано різні погляди на походження форм тривалого виду в англійській мові. Простежено процес становлення тривалих форм з урахуванням їх функціонального навантаження в мові. Визначена роль віддієслівних іменників із прийменником *on(a)* у певних комунікативних ситуаціях. Розвиток тривалих форм англійського дієслова розглядається з точки зору функціональності існуючих варіантів, що виникають у результаті впливу мовних та екстралінгвістичних факторів. Вивчено контакти із кельтськими мовами і результат їхнього впливу на тривалі форми у періоди, що розглядаються. Робиться висновок про те, що давньоанглійську конструкцію «*beon/wesan* + дієприкметник із закінченням *-ende*» можна вважати прообразом сучасних тривалих форм, але можливе її злиття із середньоанглійським сполученням дієслова *be* з прийменником *on(a)* і віддієслівним іменником». Поширене в усній мові, це сполучення тільки прискорило розвиток форм тривалого виду в англійській мові. Перспективи дослідження форм тривалого виду в англійській мові вбачаємо в їхньому подальшому розгляді з точки зору системно-функціонального підходу, що є підґрунтям історичної соціолінгвістики.

Ключові слова: вид, динамічна ситуація, редукція, синтаксична конструкція, статична ситуація, тривала форма.

Serdiuk V., Kotova A., Bieliayeva O. Continuous Forms of the English Verb: Origin, Stages of Development. The article deals with the study of the Old English syntactic construction «*beon/wesan* + Participle with the ending *-ende*» and the Middle English combination *be* with preposition *on(a)* and verbal noun in terms of their origin; the consideration of the process of formation of continuous forms in Old English, Middle English and Early New English periods on the basis of the Gospel translations: Anglo-Saxon translation 995; Wycliffe 1389; Tyndale 1526; Authorized Version of King Jacob 1611. Different views on the origin of continuous forms in English are analyzed. The process of formation of continuous forms is traced taking into account their functional load in language. The role of verbal nouns with the preposition *on(a)* in certain communicative situations is defined. The development of

continuous forms is considered from the point of view of functionality of the existing variants, emerging as a result of the influence of linguistic and extralinguistic factors. Contacts with Celtic languages and the result of their influence on continuous forms of English verbs are studied in the periods under consideration. The conclusion is made that the Old English construction «*beon/wesan* + Participle with the ending *-ende*» can be considered as the prototype of modern continuous forms, but there is a possibility of its merging with the Middle English combination «*be* + preposition *on(a)* + verbal noun». Widespread in oral language, this combination only accelerated the development of continuous forms in English. Prospects for researching continuous forms of the English verb provide its further consideration from the point of view of system-functional approach that is a base of historical sociolinguistics.

Key words: aspect, continuous form, dynamic situation, reduction, static situation, syntactic construction.

1. ВСТУП

Актуальність дослідження обумовлена тим, що сучасна лінгвістика розглядає мовні явища в історичній перспективі, урахуваючи прагматичний і соціальний аспекти. Завдяки поширенню цих напрямів у галузь історичної лінгвістики, з'явилась можливість по-новому підійти до багатьох невіршених проблем історії англійської мови. Новизна роботи полягає у тому, що зроблено висновок про подвійний іншомовний вплив на становлення тривалих форм англійського дієслова. Крім того, з точки зору такого підходу, проаналізовані контекстуальні значення сучасних форм тривалого виду у різних комунікативних ситуаціях. Об'єктом наукового дослідження обрали давньоанглійська синтаксична конструкція «*beon/wesan* + дієприкметник із закінчення *-ende*», яка є прообразом тривалих форм англійського дієслова, а предметом – її походження і процес становлення під впливом середньоанглійського сполучення «*be* + прийменник *on(a)* + віддієслівний іменник». Метою роботи є з'ясування походження форм тривалого виду в англійській мові, завданнями – простежити розвиток у давньоанглійській, середньоанглійській і ранньоніованглійській періоди; визначити роль закінчень у становленні; розглянути наслідки контактів з іншими мовами.

Матеріалом для діяхронічного аналізу сучасних тривалих форм англійського дієслова послужили переклади Євангелія: на давньоанглійську мову – д.а. (англосаксонський переклад 995 року); середньоанглійську – с.а. (Укліф 1389 року); ранньоніованглійську – р.н.а. (Тиндейл 1526 року), авторизований переклад (1611 р.). Крім того, використовувались додаткові тексти, що відносяться до давньоанглійського та середньоанглійського періодів розвитку англійської мови, а також результати наукових досліджень таких лінгвістів, як Нікель Г. і Фісяк Я. [14], Педдок Г. [23].

Використовуються методи синхронного та діяхронного, кількісного і якісного аналізів досліджуваних граматичних явищ на синхронних зрізах, що відносяться до традиційно визначених періодів розвитку граматичної системи англійської мови (англосаксонський період, середньоанглійський період і ранньоніованглійський період).

Сучасні лінгвісти [1; 3; 5; 8; 9; 11] в руслі дискурсивно-комунікативної парадигми знову звертаються до дослідження мовних явищ у діяхронії,

враховуючи прагматичний і соціальний аспекти. У цьому плані показовими є дослідження, що стосуються розвитку граматичних форм англійської мови. Логунов Т. О. стверджує, що історична динаміка мови передбачає якісні зміни його одиниць, змістовий розвиток, який сприяє змінам одночасно кількох рівнів мовної системи. Процес розвитку мовних категорій обумовлений в значній мірі накопиченням позамовного досвіду і його переосмисленням носіями мови, ускладненням їхніх уявлень про світ і про себе [8, с. 42]. Решетнікова Н. Д., підкреслюючи важливість діяхронії, вважає основною метою вивчення історії мови пояснення сьогоденного етапу його існування, що дозволяє краще зрозуміти сучасні особливості [9, с. 92]. Тому різні форми англійського дієслова розглядаються у діяхронії багатьма сучасними дослідниками [1; 2; 3; 5; 7; 10; 11].

Походження форм тривалого виду в англійській мові залишається до сих пір спірним питанням, що викликає дискусії серед лінгвістів, які вивчають мову в діяхронії. Існують різні точки зору щодо походження тривалих форм англійського дієслова: (1) вони походять від давньоанглійських конструкцій «*beon/wesan* + дієприкметник із закінченням *-ende*» [4, с. 56; 21, с. 91]; (2) вони розвинулися із середньоанглійського сполучення «*be* + *on(a)* + віддієслівний іменник» [17, с. 15]; (3) вони є результатом злиття згаданих сполучень [23, с. 250]; (4) вони розвинулися з середньоанглійських сполучень під впливом кельтських мов [13, с. 170].

2. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Основною точкою зору відносно походження тривалих форм є твердження про те, що вони походять від давньоанглійських конструкцій. Трауготт Е. К. вважає, що давньоанглійське дієслово буття у сполученні з дієприкметником із закінченням *-ende* не могло не бути основою сучасних тривалих форм, тому що воно не було ні багатозначним, ні фонологічно нестійким [25, с. 31]. В англосаксонському перекладі Євангелія (давньоанглійський період) дієприкметник із закінченням

ende зустрічається 64 рази (з урахуванням дистантності), а безпосередньо після дієслова *beon/wesan* – 17 разів, як у наступному прикладі:

(1) *And nu bu byst suwiende and
Du sprecan ne miht. Op þone*

dæg þe þas þing gewurð aþ
(Luke 1:20. Anglo-Saxon. 995 [12]).

Головну роль у розвитку сучасних тривалих форм, на думку Есперсена О., зіграло середньоанглійське сполучення «*be* + віддієслівний іменник» із скороченим прийменником *on(a)*. Але, слід зазначити, що дослідник ніяк не заперечував спадкоємність між давньоанглійською конструкцією з дієприкметником із закінченням *-ende* і сучасними тривалими формами з дієприкметником із закінченням *-ing* [17, с. 16].

У середньоанглійському перекладі Уїкліфа усі сполучення вживаються без прийменника, наприклад: (2) *And euer more, nigȝt and day, in biriels and hillis, he was cryinge* (Mark 5:5. Wycliffe. 1389 [12]). У перекладі Тиндейла (ранньоновоанглійський період) нараховується 7 таких безприйменникових сполучень, наприклад: (3) *There were certeyne of the scribes sittinge and reasoninge in their hertes* (Mark 2:6. Tyndale. 1526 [12]), а також один – з прийменником *a*, але без дієслова *be*: (4) *Simon Peter sayde vnto them, I goo afysshynge* (John 21:3. Tyndale, 1526 [12]). У колективному перекладі Євангелія 1611 року тривалих форм – 35, але тільки одна містить прийменник *a*: (5) *And as he was yet a coming* (Luke 9:42. Authorized Version, 1611 [24]).

Ці дані підтверджують висловлювання дослідників Нікеля Г. і Фісяка Я. про те, що тривала форма – результат ідіоматизації давньоанглійської конструкції. Незважаючи на твердження про те, що конструкції «*beon/wesan* + дієприкметник із закінченням *-ende*» були більш характерні для перекладів з латинської мови, аналіз оригінальної давньоанглійської прози доводить, що це природно англійське вживання. Крім того, вони звернули увагу на той факт, що завдяки вільному порядку слів в давньоанглійській мові, речення «*He is in temple lærende*» могло мати дві глибинні структури: *He is in the temple teaching; He is teaching in the temple* (див. [14, с. 62]).

Такий аналіз дозволяє вважати, що всі конструкції «*beon/wesan* + дієприкметник із закінченням *-ende*» можна аналізувати як давньоанглійський прообраз тривалих форм. Підставою такої думки є їхнє безприйменникове уживання у безпосередній близькості.

Одночасне уживання давньоанглійської конструкції «*beon/wesan* + дієприкметник із закінченням *-ende*» і простих форм дієслова свідчить про те, що значення тривалості не було її диференціюючою ознакою. Ця синтаксична конструкція у давньоанглійській мові означала як тимчасову (приклад 6), так і постійну (приклад 7) властивість суб'єкта:

Ср.: (6) *And þæt folc wæs Zachariam geanbidiende and wundrodon þæt he on þam temple læt wæs*
(Luke 1:21. Anglo-Saxon. 995 [12]).
Народ очікував Захарію,

між іншим, й дивувався,
що він затримується у Храмі;
(7) *Onð æfter þæm Eufrate þa ea, seo is mæst eallra ferscra wætera ond is irnende þurh middewearde Babylonia burg*
(Alfred's Orosius 4, 234–236 [26]).
І після цього ріка Євфрат,
що є найвеличнішою з усіх прісних вод,
протікає посеред міста Вавилон.

Незважаючи на те, що *beon/wesan* у поєднанні з дієприкметником із закінченням *-ende* узгоджувалося з підметом, керувало додатком, воно описувало динамічні ситуації, наприклад: (8) *Pa wæs se hælend ut adrifende* (Luke 11:14. Anglo-Saxon. 995 [12]) – і Він почав говорити (конкретна дія); і статичні ситуації, наприклад: (9) *eall werod þæt folces wæs ute gebiddende* (Luke 1:10. Anglo-Saxon. 995 [12]) – більшість народу молилося (звичайна дія). Це також є підтвердженням того, що значення тривалості не було притаманне всім формам тривалого виду.

У середньоанглійському перекладі Уїкліфа як дієприкметники, так і віддієслівні іменники мають однакове закінчення *-yng(e)/-ing(e)*. Цей факт пояснює злиття давньоанглійських конструкцій «*beon/wesan* + дієприкметник із закінченням *-ende*» та середньоанглійських сполучень «*be* + прийменник *on(a)* + віддієслівний іменник»:

(10) ... *and he was al nygt dwellinge in the preier of God*
(Luke 6:12. Wycliffe. 1389 [12]).

У середньоанглійський період розвитку англійської мови (як і раніше – у давньоанглійській період) ці сполучення уживаються в основному для позначення динамічних ситуацій. Таких прикладів порівняно багато у середньоанглійському перекладі Уїкліфа. Наведемо лише деякі з них:

(11) *And he was preching in the synagogis of Galilee*
(Luke 4:44. Wycliffe. 1389 [12])

І проповідував в синагогах Галілейських

(12) *Wher he is to goynge in to scateringe of hethene men, and is he to techinge hethene men?*
(John 7:35. Wycliffe. 1389 [12])

Чи не хоче він йти в
Еллінське поселення і
вчити Еллінів?

В останньому прикладі незрозуміла роль *to*. У першому питальному реченні можна припустити, що зберігається прямий порядок слів, і що можлива інтерпретація: «Whidur is this to goynge» як «Whidur is this goynge to». У другому питанні інтерпретація «And is he to techinge hethene men» неможлива. Редактор давньоанглійського видання Євангелія зазначає, що і в інших рукописах з *to* вжитий інфінітив *to faranne/farene, to gefyllene* [19, с. 123]. У давньоанглійському перекладі Біблії зустрічається форма інфінітива на *-ende* після *to*, що підтверджує

розповсюдження закінчення *ende*: (13) *He ondred Fyder to farende* (Matthew 2:22. Anglo-Saxon. 995 [12]).

У середньоанглійській мові сполучення «*be* + дієприкметник із закінченням *-ing/ynge*», окрім динамічних ситуацій, властиве статичним ситуаціям, наприклад. (14) *He wente awey sorwful, for he was hauynge many possessions* (Matthew 19:22. Wycliffe. 1389 [12]) – *відійшов з печаллю, тому що Він мав великий маєток*. А значить, це сполучення у середньоанглійській період виражало значення як обмеженої тривалості, так і необмеженої тривалості.

Слід зазначити, що на початку ранньоніовоанглійського періоду, до закінчення перекладу Євангелія Тіндейлом відбулися різкі зміни у вживанні сполучення «*be* + дієприкметник із закінченням *-ing*». Якщо в перекладі Уїкліфа знаходимо 31 таке сполучення, наприклад: (15) *Two wummen shulen be gryndynge* (Matthew 24:41. Wycliffe. 1389 [12]), то в перекладі Тіндейла їх набагато менше, наприклад: (16) *Two shalbe gryndynge* (Matthew 24:41. Tyndale. 1526 [12]).

Сполучення «*be* + дієприкметник із закінченням *-ing*» до р.н.а. періоду перестало бути залежним від контексту, і в переважній більшості випадків не виражало значення необмеженої тривалості. У колективному перекладі 1611 року кількість сполучень «*be* + дієприкметник із закінченням *-ing*» різко зростає, і у всіх проаналізованих контекстах тривалі форми виражали обмежену тривалість: (17) *And they come again to Jerusalem and as he was walking in the temple, there come to him the chief priests, and the scribes, and the elders – прийшли знову в Єрусалим, і коли Він ходив у Храмі, підійшли до Нього першосвященники, і книжники, і старійшини* (Mark 11:27. Authorized Version, 1611 [24]). Тому можна зробити висновок, що у цей період розвитку сучасні форми тривалого виду ще тільки починають набирати темпи (див. [18, с. 114; 22, с. 180]).

У ранньоніовоанглійській період сполучення «*be* + прийменник *on(a)* + віддієслівний іменник із закінченням *-ing* або *-unge*» вжито один раз у перекладі Тіндейла: (18) *Even as the dede was a doynge* (John 8:4. Tyndale. 1526 [12]). А в колективному перекладі 1611 року (Authorized Version [24]) прийменник «*a*» зустрічається один раз перед дієприкметником із закінченням *-ing* не з дієсловом «*be*»: (19) *She lay a dying* (Luke 8:42. Authorized Version [24]); причому, кілька разів – у функції обставини, наприклад: (20) *Simon Peter saith unto them, I go a fishing* (John 21:3. Authorized Version [24]) – Симон Петро говорить їм: іду ловити рибу. У цьому перекладі, де вже знаходимо явно переважаючу кількість безприйменникових сполучень «*be* + дієприкметник із закінченням *-ing*», прийменник із дієсловом буття уживається один раз в передуючій формі: (21) *Then said the Jews, Forty and six years was this temple in building, and wilt thou rear it up in three days?* (John 2:20. Authorized Version [24]). Примітним є той факт, що давньоанглійські

синтаксичні конструкції з дієсловом буття *beon/wesan* та дієприкметником із закінченням *-ende*» (як у наступному прикладі: (22) *beoþ on hatunge* (Mark 13:13. Anglo-Saxon, 995 [12])), жодного разу не були передані у середньоанглійській та ранньоніовоанглійській періоди розвитку англійської мови за допомогою сполучень «*be* + прийменник *on(a)* + віддієслівний іменник із закінченням *-ing*».

Модель злиття ранньоніовоанглійських і середньоанглійських форм розглядає Педдок Г., допускаючи омонімію середньоанглійського закінчення *-end* унаслідок втрати кінцевого *e* і дериваційного суфікса *end*, за допомогою якого в д.а. період утворювалися іменники. В результаті, до кінця с.а. періоду «*He was galend*» могло означати «*He was singing*» або «*He was (an) enchanter*» [23, с. 250]. Але Лабов У. вважає, що носії мови не хочуть миритися з тим, що різні форми можуть означати те ж саме, і існує тенденція приписувати таким елементам відмінне значення [6, с. 122].

Поширенню сполучення «*be* + дієприкметник теперішнього часу», з точки зору Браата Б., могли сприяти контакти з кельтськими мовами [13, с. 170]. У кельтських мовах тривалі форми давніші, ніж в англійській. В деяких з них вони позначають як конкретні події, так і події, не обмежені часовими рамками [16. с. 201; 20. с. 97]. В ірландській мові, наприклад, тривала форма складається з дієслова *ta* у поєднанні з віддієслівним іменником, перед яким стоїть прийменник *ag*, який в усному мовленні може скорочуватися перед приголосним, тому *a(g)dul* дуже схоже на «*a going*» [15, с. 38]. Не виключено, що кельтська модель вплинула на розмовну середньоанглійську мову, саме тому до початку ранньоніовоанглійського періоду в письмовій мові спостерігається тимчасовий сплеск форм з «*agoing, adoing*» тощо.

3. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Проведений діяхронічний аналіз дозволяє зробити висновок про те, що давньоанглійську синтаксичну конструкцію «*beon/wesan* + дієприкметник із закінченням *-ende*» можна вважати прообразом сучасних тривалих форм, але можливе її злиття із середньоанглійським поширеним сполученням «*be* + прийменник *on(a)* + віддієслівний іменник». Між давньоанглійським дієприкметником із закінченням *-ende* і середньоанглійським дієприкметником із закінченням *-ynge/-inge* теж простежується безпосередня спадкоємність. Середньоанглійське сполучення «*be* + прийменник *on(a)* + віддієслівний іменник із закінченням *-ing*» тільки прискорило розвиток тривалих форм в англійській мові під впливом кельтських мов, тобто підтверджується іншомовний вплив на процес їхнього становлення.

Перспективою досліджень є подальше вивчення сучасних тривалих форм на підґрунті системно-функціонального підходу, що сприяє розвитку історичної соціолінгвістики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдульманова, А. Х. (2009). *Варьирование глагольных форм выражения видо-временных значений в среднеанглийский период: на материале произведений Дж. Чосера*. (Дисс. канд. филол. наук). Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург.
2. Васюкова, С. В. (2001). *Текстоструктуры с длительной глагольной формой в английском языке*. (Дис. канд. филол. наук). Тульский государственный университет, Тула.
3. Генидзе, Н. К. (2009). *Аналитизм в синхронии и диахронии (на материале германских языков)* (Дис. канд. филол. наук). Санкт-Петербургский университет экономики и финансов. Санкт-Петербург.
4. Гурова, Ю. И. (2013). Грамматическая категория длительного времени в древнеанглийском языке. *Современные проблемы науки и образования*, 6, 51–57.
5. Гурова, Ю. И. (2018). Морфологические показатели вербальных форм в диахронии английского языка. *International Innovation Research*, материалы XV Международной научной конференции, декабрь. Пенза: Наука и просвещение. 176–180.
6. Каленов А. А. (2016). Изменение грамматической категории времени в формах глагола в современном английском языке по сравнению с древнеанглийским периодом как результат аналитического развития языка. *Молодой ученый*, Т. 21, № 7(111), 1159–1161.
7. Лабов, У. (1975). Исследование языка в его социальном контексте. *Новое в лингвистике*, 7, 96–182.
8. Логунов, Т. А. (2012). К вопросу об эволюции средств выражения будущего (на материале английского языка). *Вестник Кемеровского государственного университета: журнал теоретических и прикладных исследований*, Т. 4, № 4(52), 42–46.
9. Решетникова, Н. Д. (2014). *Развитие глагольных категорий в английском языке*: Филология и лингвистика в современном обществе: материалы III Международной науч. конф., ноябрь. Москва: Буки-Веди, 92–95.
10. Тарасенко, Т. В., Куликова, Л. А., & Рябуха, Т. В. (2019). Особливості становлення видо-часових форм перфекта в германських мовах. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*, Т. 30(69), № 3, Ч. 1, 172–176.
11. Чурюмова, А. О. (2012). Развитие временных глагольных форм в английском языке (в диахроническом аспекте). *Молодой ученый*, 7, 181–184.
12. Bosworth, J. (1888). *The Gothic and Anglo-Saxon Gospels in Parallel Columns with the Versions of Wycliffe and Tyndale*. London: Reeves and Turner.
13. Braaten, B. (1967). Notes on continuous tenses in English. *Norsk Tidsskrift for sprogvidenskap*, 167–180.
14. Fisiak, J. (1996). *An Early Middle English Reader*. Warszawa: PWN.
15. Greene, D. (1966). *The Irish Language*. Dublin: The Three Candles.
16. Hickey, R. (1989). Towards a contrastive. Syntax of Irish and English. *Contrastive Linguistics*, 187–203.
17. Jespersen, O. (1954). *A modern English grammar on historical principles*. London: George Allen and Unwin.
18. Leech, G. H. (1971). *Meaning and the English verb*. London: Longman Group Limited.
19. Liuzza, R. M. (1994). *The Old English version of the Gospels*. Oxford: Oxford Univ. Press.
20. Lockwood, W. B. (1975). *Languages of the British Isles. Past and Present*. London: Andre Deutsch,
21. Mosse, F. (1938). *Histoire de la Forme Periphrastique «etre + participe present» en Germanique*. Paris: Klincksieck.
22. Nehls, D. (1988). On the Development of the grammatical category of verbal aspect in English. *Essays on the English language and applied linguistics on the occasion of Gerhard Nickel's 60th birthday*, 173–198.
23. Paddock, H. (1989). On explaining macrovariation in the sibilant and nasal suffixes of English. *Folia Linguistica Historica. Acta Societatis Linguisticae Europaeae*, 9(2), 235–269.
24. Sterling, J. (1956). *The Bible. Authorized Version (1611)*. London: The British and Foreign Bible Society.
25. Traugott, E. C. (1972). *A history of English syntax: A transformational approach to the history of English sentence structure*. New York et. al.: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
26. Wyatt, A. J. (2019). *An Anglo-Saxon Reader (I. The Chronicle. II. Alfred's Orosius. III. Cura Pastoralis)*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

REFERENCES

1. Abdul'manova, A. H. (2009). *Var'irovanie glagol'nyh form vyrazhenija vido-vremennyh znachenij v sredneanglijskij period: na materiale proizvedenij Dzh. Chosera* (Diss. kand. filol. Nauk) [Variation of verbal forms of expression of aspect-temporal meanings in the Middle English period: based on the works by J. Chaucer (Philology PhD thesis)]. Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet, Sankt-Peterburg. (in Russian)
2. Bosworth, J. (1888). *The Gothic and Anglo-Saxon Gospels in Parallel Columns with the Versions of Wycliffe and Tyndale*. London: Reeves and Turner.
3. Braaten, B. (1967). Notes on continuous tenses in English. *Norsk Tidsskrift for sprogvidenskap*, 167–180.
4. Churjumova, A. O. (2012). Razvitie vremennyh glagol'nyh form v anglijskom jazyke (v diahronicheskom aspekte) [Development of the tense forms of the verb in English (in diachronic aspect)]. *Molodoj uchenyj [Molodoj uchenyj Messenger]*, 7, 181–184. (in Russian)
5. Fisiak, J. (1996). *An Early Middle English Reader*. Warszawa: PWN.
6. Genidze, N. K. (2009). *Analitizm v sinhronii i diahronii (na materiale germanskih jazykov)* (Diss. kand. filol. nauk) [Analyticism in synchrony and diachrony (based on the material of the Germanic languages) (Philology PhD thesis)]. Sankt-Peterburgskij universitet jekonomiki i finansov, Sankt-Peterburg. (in Russian)

7. Greene, D. (1966). *The Irish Language*. Dublin: The Three Candles.
8. Gurova, Ju. I. (2013). Grammaticheskaja kategorija dlitel'nogo vremeni v drevneanglijskom jazyke [Grammatical category of continuous form in Old English]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija [Modern problems of science and education]*, 6, 51–57. (in Russian)
9. Gurova, Yu. I. (2018). *Morfologicheskie pokazateli verbalnyh form v diahronii anglijskogo jazyka [Morphological features of verbal forms in the diachrony of the English language]*. International Innovation Research, materialy XV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferentsii [International Innovation Research, materials of the XV International scientific conference], December. Penza: Nauka i prosveschenie, 176–180 (in Russian)
10. Hickey, R. (1989.). Towards a contrastive. Syntax of Irish and English. *Contrastive Linguistics*, 187–203.
11. Jespersen, O. (1954). *A Modern English grammar on historical principles*. London: George Allen and Unwin.
12. Kalenov, A. A. (2016). Izmenenie grammaticheskoy kategorii vremeni v formah glagola v sovremennom anglijskom jazyke po sravneniyu s drevneanglijskim periodom kak rezultat analiticheskogo razvitiya jazyka [Change in the grammatical category of tense in the forms of the verb in Modern English compared to the Old English period as a result of the analytical development of the language]. *Molodoy ucheniy [Young Scientist]*, Vol. 21, 7(111), 1159–1161. (in Russian)
13. Labov, U. (1975). Issledovanie jazyka v ego social'nom kontekste [The research of the language in its social context]. *Novoe v lingvistike [The new in linguistics]*, 7, 96–182. (in Russian)
14. Leech, G. H. (1971). *Meaning and the English verb*. London: Longman Group Limited.
15. Liuzza, R. M. (1994). *The Old English version of the Gospels*. Oxford: Oxford Univ. Press.
16. Lockwood, W. B. (1975). *Languages of the British Isles. Past and present*. London: Andre Deutsch.
17. Logunov, T. A. (2012). K voprosu ob jevoljucii sredstv vyrazhenija budushhego (na materiale anglijskogo jazyka) [The evolution of the means of expressing the future (in the corpus of the English language)]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo Universiteta: zhurnal teoreticheskikh i prikladnyh issledovanij [Kemerovo state university bulletin: journal of theoretical and applied researches]*, 4(52), Vol. 4, 42–46. (in Russian)
18. Mosse, F. (1938). *Histoire de la Forme Periphrastique «etre + participe present» en Germanique*. Paris: Klincksieck.
19. Nehls, D. (1988). On the development of the grammatical category of verbal aspect in English. *Essays on the English language and applied linguistics on the occasion of Gerhard Nickel's 60th birthday*, 173–198.
20. Paddock, H. (1989). On explaining macrovariation in the sibilant and nasal suffixes of English. *Folia Linguistica Historica. Acta Societatis Linguisticae Europaeae*, 9(2), 235–269.
21. Reshetnikova, N. D. (2014). *Razvitie glagol'nyh kategorij v anglijskom jazyke [Development of verbal categories in English]*. Filologija i lingvistika v sovremennom obshhestve: materialy III mezhdunar. nauch. konf., November. (pp. 92–95). Moskva: Buki-Vedi. (in Russian)
22. Sterling, J. (1956). *The Bible. Authorized Version (1611)*. London: The British and Foreign Bible Society.
23. Tarasenko, T. V., Kulykova, L. A., & Ryabuxa, T. V. (2019). Osobly'vosti stanovlennya vy'dochasovy'x form perfekta v germans'ky'x movax [Features of the formation of aspect-temporal forms of perfect in Germanic languages]. *Vcheni zapy'sky' Tavrijs'kogo nacional'nogo universy'tetu imeni V. I. Vernads'kogo [V. I. Vernadsky Taurida National Univ. Messenger]*, Vol. 30(69), № 3, Ch. 1, 172–176. (in Ukrainian)
24. Traugott, E. C. (1972). *A History of English Syntax: A Transformational approach to the history of English sentence structure*. New York et. al.: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
25. Vasjukova, S. V. (2001). *Tekstostруктуры s dlitel'noj glagol'noj formoj v anglijskom jazyke* (Diss. kand. filol. nauk) [Text structures with continuous form of the verb in English (Philology PhD thesis)]. Tul'skiy gosudarstvennyy universitet, Tula. (in Russian)
26. Wyatt A. J. (2019). *An Anglo-Saxon Reader (I. The Chronicle. II. Alfred's Orosius. III. Cura Pastoralis)*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Victoria Serdiuk – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Department of English language at V. N. Karazin Kharkiv National University; e-mail: v.m.serdiuk@karazin.ua; ORCID: 0000-0002-5139-368X; GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=yKM4BhwAAAAJ&hl>; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Victorya_Serdyuk

Anna Kotova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Department of English language at V. N. Karazin Kharkiv National University; e-mail: anna.kotova@karazin.ua; ORCID: 0000-0001-8362-9055; GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=ECmbq7cAAAAJ&hl>; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Anna_Kotova3

Oksana Bieliayeva – Lecturer of the Department of Methodology and Practice of Teaching Foreign Language at V. N. Karazin Kharkiv National University; e-mail: oksanabieliayeva@karazin.ua; ORCID: 0000-0001-5326-3769; GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com/citations?user=UpNISvkAAAAJ>; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Oksana_Bieliayeva

УДК 811.111'255.4:821.111

DOI: 10.26565/2227-8877-2021-93-05

Відтворення в перекладі засобів мультимодальної репрезентації знаменитостей в американських комедійних мультиплікаційних серіалах

Коваленко Л. А.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладознавства імені Миколи Лукаша
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна;
e-mail: lucydoro1@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0447-0571>;
GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=0kvzjq4AAAAJ&hl=uk>;
RESEARCH GATE: <https://www.researchgate.net/profile/Liudmyla-Kovalenko>
(Харків)

У статті представлено результати порівняльного аналізу стратегій відтворення моно- та мультимодальної пародійної репрезентації знаменитостей в американському комедійному мультиплікаційному серіалі "BoJack Horseman" в англо-українських та англо-російських перекладах. Виявлено мономодальні пародійні репрезентації персонажів-знаменитостей, що реалізуються вербально, шляхом вживання імені в діалозі і мультимодальні пародійні репрезентації, що реалізуються за взаємодії імені, зображення і звукового ряду, – буквальні і каламбурні. Встановлено, що мономодальні пародійні репрезентації складають перекладацьку проблему через їхній алюзивний потенціал, відтворення якого у випадку культурної/ субкультурної специфіки алюзії вирішується шляхом одомашнення. Переклад буквальних мультимодальних репрезентацій, де пародійна знаменитість репрезентується реальним іменем і схожим із реальним зображенням, переважно здійснюється за допомогою транскодування. Переклад візуальних каламбурів не викликає труднощів, тому що несумісність смислів тут створюється зображенням. Переклад вербально-візуальних каламбурів, які створюються за взаємодії каламбурного імені і антропоморфного метафоричного зображення, не складає проблеми лише у випадку пізнаваності імені і наявності в мові перекладу ресурсів для відтворення мовної гри. З'ясовано, що для українського перекладу таких каламбурів характерна стратегія одомашнення, яка реалізується за допомогою цілісного перетворення. Російські перекладачі переважно вдаються до стратегії очуження за допомогою транскодування, внаслідок чого втрачається кореляція із зображенням і гумористичний ефект. Транскодування є релевантним у випадках, коли ім'я знаменитості є загально відомим і корелює із зображенням. Якщо ж воно є культурно або субкультурно специфічним, транскодування веде до очуження тексту перекладу. З'ясовано, що більш комунікативно вдалою стратегією відтворення мультимодальних каламбурних репрезентацій є одомашнення, яке дозволяє досягти кореляції слова і зображення і відтворити гумористичний ефект.

Ключові слова: алюзія, гумористичний ефект, каламбур, мультимодальність, переклад, репрезентація.

Kovalenko L. Rendering means of multimodal representation of celebrities in American comedy animated sitcoms in translation This article presents the results of comparative analysis of the strategies of rendering mono- and multimodal parodic representations of celebrities from the American comedy animated sitcom "BoJack Horseman" in English-Ukrainian and English-Russian translations. The study had revealed monomodal parodic representations of celebrity characters realized verbally by using the name in a dialogue and multimodal parodic representations, both literal and based on pun, that are realized by the interaction of the name, image and sound. The study has found that monomodal parodic representations constitute a translation problem due to their allusive potential, reproduction of which in the case of cultural / subcultural specificity of allusion is solved by domestication. Translation of literal multimodal representations constructed by real celebrity names and close-to-real images is performed by transcoding. Translation of visual puns causes no difficulties since in their case incongruity is created by the images. Translation of verbal-visual puns that are constructed via interaction of a pun name and a metaphoric anthropomorphic image is not problematic only if the name is easily recognizable and the target language has resources to retain the pun. The study has revealed that to render such puns Ukrainian translators mostly resort to domestication by means of substitution. Russian translators employ foreignization by means of transcoding that leads to the loss of the correlation between the text and image and the loss

of the humorous effect. Transcoding is relevant only if the name of a celebrity is generally known and correlates with the image. If the name is culturally or subculturally specific, transcoding leads to foreignization of the target text. The study has found that domestication strategy is more communicatively relevant for reproducing multimodal puns since it allows correlation of the word and image and reproduces the humorous effect.

Key words: allusion, humorous effect, multimodality, pun, translation, representation.

1. ВСТУП

Останнім часом все більшої популярності набуває мультимодальна лінгвістика, у фокусі уваги якої опиняється взаємодія слова, зображення, звуку/музики, а також невербальних засобів комунікації у творенні смислів. Мультимодальний ракурс стає затребуваним і у перекладознавстві [3; 13], проте взаємодія модусів у перекладі все ще лишається мало вивченою проблемою. Зокрема, все ще недослідженими є особливості відтворення у перекладі гумористичного ефекту, що створюється за взаємодії мови і зображення. Ця стаття спрямована на часткове подолання цієї прогалини, чим і пояснюється її **а к т у а л ь н і с т ь**.

Метою статті є встановити стратегії відтворення засобів моно- та мультимодальної репрезентації знаменитостей в англомовних комедійних мультиплікаційних серіалах для дорослих українською та російською мовами.

Завдання дослідження включають: 1) класифікацію моно- і мультимодальних репрезентацій; 2) встановлення способів та стратегій їхніх англо-українського та двох англо-російських перекладів; 3) порівняльний аналіз перекладів.

Об'єктом дослідження є засоби моно- і мультимодальної репрезентації знаменитостей, що зустрічаються в американському мультиплікаційному серіалі "BoJack Horseman", а предметом – стратегії їхнього відтворення в англо-українському та двох англо-російських перекладах.

Матеріалом дослідження є 50 моно- і мультимодальних репрезентацій знаменитостей з перших трьох сезонів мультиплікаційного серіалу для дорослих "BoJack Horseman" [7], а також їхні українські переклади, здійснені для сайту simpsonsua.tv [1] та російські переклади, виконані студіями «Невафильм» [2] та "Newstudio" [6].

Науковачовизна дослідження полягає у встановленні стратегій відтворення у перекладі візуальних та вербально-візуальних каламбурів.

2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ.

Мультиплікаційний серіал "BoJack Horseman" є пародією-метафорою на Голлівуд та шоу бізнес взагалі. І, разом з тим, він є алюзією на реальний світ Голлівуду, оскільки його персонажі співвідносні з реальними особистостями, які зображуються і як люди, і як антропоморфні тварини. Нерідко реальні актори самі беруть участь в озвученні своїх мультиплікаційних персонажів.

Персонажі-знаменитості відображені в мультиплікаційному серіалі **мультимодально**, за допомогою

різних «модусів» (англ. *modes*), де **модус** тлумачиться як «соціально сформований і культурно зумовлений ресурс для породження значення» [10, с. 79]. До таких ресурсів належать вербальний текст, рухоме і нерухоме зображення, а також мова, жести, погляд та поза в комунікативній взаємодії [10].

Під **репрезентацією** розуміємо концептуальну структуру, яка активується у глядачів мультиплікаційного серіалу іменем знаменитості (мономодальна/вербальна репрезентація) або за взаємодії імені, рухомого і нерухомого зображення і звукового ряду (мультимодальна репрезентація). Для зручності викладу матеріалу термін «репрезентація» метонімічно вживається і на позначення модусних (вербальних, невербальних, візуальних, аудіальних) реалізацій цієї концептуальної структури, а також продуктів взаємодії модусів.

Як зазначалося, особливістю аналізованого мультиплікаційного серіалу є його пародійний, гумористичний характер. На думку авторів когнітивних теорій гумору, зокрема, теорії бісоціації А. Кестлера [9], теорії скриптів В. Раскіна [14], формальної теорії С. Аттардо [5] й теорії антиципації П. МакГі [12] гумористичний ефект є наслідком інконгруентності, тобто порушення логіки подій. Адресат, як правило, є здатним передбачити логіку мислення адресанта, спираючись на спільну когнітивну базу. Коли ж подача події несумісна з очікуваним ходом речей, ця подія сприймається як несумісна з нормою, протилежна очікуванню. Несумісність очікуваного й реального розвитку подій створює гумористичний ефект (більш детальний аналіз теорій інконгруентності див. в [11]). Відтак, комунікативно вдалий переклад аналізованих засобів моно- і мультимодальної пародійної репрезентації знаменитостей передбачає збереження інконгруентності, яка б строювала гумористичний ефект.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Моно- і мультимодальні репрезентації знаменитостей, які функціонують в аналізованому мультиплікаційному серіалі, поділяємо на буквральні мультимодальні, алюзивні вербальні і каламбурні мультимодальні.

1. **Буквальні мультимодальні репрезентації** втілюються в мультиплікаційному серіалі реальними іменами знаменитостей, які використовуються без змін, а також зображенням зовнішності знаменитостей, яке відповідає реальності. Вербально-візуальний інтерфейс доповнюється аудіальним модусом, оскільки такі персонажі, як правило, озвучуються їхніми реальними прототипами.

Найбільш вживаним способом перекладу реальних імен є транскодування. Наприклад, *Margo Martindale* передається як *Марго Мартіндейл* та *Марго Мартиндейл*, відповідно, в українському та обох російських варіантах дубляжу. Щодо стратегій перекладу, все залежить від того, наскільки відомою є знаменитість і, відповідно, наскільки високим є ступінь конвенційності імені. Якщо знання про особистість є загальним (ймовірно відомим більшості людей на планеті), то транскодування слід кваліфікувати як втілення нейтральної щодо очуження чи одомашнення стратегії, оскільки відтворення загально відомих імен не викликає труднощів сприйняття у представників цільової культури. Якщо ж воно є культурно специфічним (особистість відома лише представникам північноамериканської лінгвокультури) або субкультурно специфічним (особистість відома представникам сформованих за інтересами на базі інтернет-форумів, блогів тощо кроскультурних груп, які утворюють певну субкультуру, як наприклад, клуб фанів певного актора, серіалу, або любителів кіно певного жанру тощо), то в таких випадках транскодування втілюватиме стратегію очуження. Останній випадок якраз і ілюструє транскодування імені *Margo Martindale*.

2. Алюзивні вербальні репрезентації знаменитостей активуються реальними іменами, які лише згадуються в діалогах інших персонажів без візуального образу, проте володіють певним алюзивним потенціалом, тобто відсилають до певної ситуації, яка є загально відомою або ж відомою в межах північноамериканської культури чи певної субкультури. Активація цього алюзивного потенціалу створює гумористичний ефект.

Наприклад, ім'я актора Еріка МакКормака / Eric McCormack згадується в діалозі головного героя, Коняки БоДжека, з морським котиком Нілом, коли останній називає його псевдо-знаменитістю:

BoJack: *Pseudo?! Would you say that to Eric McCormack?*

Ерік МакКормак, як і Коняка БоДжек в світі мультфільму, є зіркою телевізійних серіалів, причому обидва переважно відомі лише завдяки одній ролі, БоДжек – завдяки ролі в уявному ситкомі «Коники» / «Horsdin Around», а Ерік МакКормак – завдяки головній ролі в реальному ситкомі «Вілл та Грейс» / «Will and Grace». Останній виходив одночасно із всесвітньо відомим ситкомом «Друзі» і через це не зміг посісти першого місця за популярністю серед глядачів, залишившись назавжди другим. Алюзія активує дві схожі ситуації, тому що схожа доля спіткала і БоДжека з його серіалом, який так і не став кращим. Гумористичний ефект полягає в тому, що, всупереч очікуванням і намаганням БоДжека, згадування Еріка МакКормака лише підкреслює його власні невдачі, а не слугує позитивним прикладом, який би вселяв надію на відновлення популярності.

Переклад описаної ситуації складає певні труднощі, оскільки знання про Еріка МакКормака слід

віднести до культурно, а можливо і до субкультурно специфічних. Через те, що серіал «Will and Grace» не знайшов великої популярності серед українських і російських глядачів, у двох перекладах застосовується цілісна заміна, що слугує одомашненню джерельного тексту. В українському перекладі вживається ім'я *Олега Винника*, що є співаком, а не актором. Відповідно, алюзія на кар'єру реального актора втрачається, проте зберігається гумористичний ефект, хоча і на базі зовсім іншої алюзивної ситуації. Висміюється популярність Олега Винника, який, хоча і має багато прихильників серед жінок середнього віку, проте не сприймається молодим поколінням та переважно відомий лише завдяки численним мемам в Інтернеті. У перекладі від «Невафільм» пропонується *Антоніо Бандерас*. Вибір не є вдалим, через те, що хоча кар'єра актора була на вершині в 90-ті роки та зараз пішла на спад, як це трапилось і з персонажем Бо Джека, він все ще залишається досить популярним актором на пострадянському культурному просторі. Відтак, гумористичний ефект втрачається. В перекладі «Newstudio» застосовується транскодування *Ерік МакКормак*, що також не можна назвати вдалим через втрату алюзивного потенціалу цього імені для російськомовного глядача.

3. Каламбурні мультимодальні репрезентації поділяємо на три групи згідно того, на основі яких модусів створюється каламбур: вербального, візуального або взаємодії вербального і візуального.

Мультимодальні репрезентації, що створюють гумористичний ефект на **основі вербального каламбуру**, активуються реальними іменами, а також зображеннями персонажів-людей, які зовнішньо нагадують своїх реальних прототипів рисами обличчя, зачісками та кольором волосся тощо. Імена персонажів стають основою вербального каламбуру. Як відомо, *вербальний каламбур* є видом мовної гри, яка виникає внаслідок одночасної актуалізації двох несумісних смислів на основі полісемії, омонімії або паронімії, що і створює гумористичний ефект [4].

Прикладами вербальних каламбурів є *Mitt Dermon*, *Bread Poot*, *Lernerner DiCarpricorn*, *Jurj Clooners*. Ці утворені на основі паронімії каламбури активують імена Мета Деймона, Бреда Піта, Леонардо Ді Капріо та Джорджа Клуни, настільки всесвітньо відомих акторів, що їх легко можна впізнати не тільки американському, але й українському та російському глядачеві. Невипадкова і їхня одночасна поява саме у сцені вручення кінопремій, адже ці актори регулярно номінуються на подібні премії в реальному житті та з ними й асоціюється сам Голлівуд, що пародіюється в мультиплікаційному серіалі.

Дубляж від «Невафільм» пропонує такі варіанти перекладу: *Мит Дермон*, *Бред Пут*, *Леонардо ДеКомбикорн*, *Джордж Клунерс*. Несподіваним перекладацьким рішенням постає переклад *Lernerner*

DiCarpricorn як *Леопардо ДеКомбикорн*. Перекладач обіграє співзвучність імені Леонардо зі словом «леопард», в той час як в оригіналі обіграється співзвучність прізвища актора зі словом *Capricorn* (козеріг), хоча персонаж зовсім не схожий ні на леопарда, ні на козла чи козерога. «Newstudio» пропонує такі варіанти перекладу прецедентних імен *Mit Дерьмон*, *Бред Пук*, *Лимонардо ДиКаприо*, *Джурдж Клоуни*. Щодо останнього, такий переклад несе в собі алюзію на характер реальної зірки, що має славу жартівника в Голлівуді та часто розігрує колег. Український переклад йде шляхом транскодування: *Mit Дермон*, *Бред Пут*, *Лернернернер ДиКаприкон*, *Джордж Клунерс*, що є цілком виправданим завдяки збереженню співзвучності каламбурів та реальних імен. Такий переклад є нейтральним щодо очування чи одомашнення, оскільки знання про зазначених акторів є загальним/універсальним.

Мультимодальні репрезентації, що створюють гумористичний ефект на **основі візуального каламбуру**, активуються взаємодією вербального (реальних імен зірок) і візуального (зображення зірок у вигляді антропоморфних тварин) модусів у такий спосіб, що необхідна для гумористичного ефекту несумісність смислів створюється саме зображенням.

Наприклад:

Princess Carolyn: *Cameron Crow, you skinny bitch. You know Jerry Maguire's my favorite movie of all time? All your films are so human, which is super impressive since you're a crow.*

Cameron Crow: *Well, my name is Cameron Crow, but I'm actually a raven, so common misconception [7].*

Відомий голлівудський режисер та продюсер Кемерон Кроу / Cameron Crowe зображується у вигляді антропоморфного ворона/крука (*crowe* є омофоном *crow* – ворона). Попри своє прізвище, омофонічне слову із значенням «ворона», та порівняння з вороною (*crow*), персонаж наполягає, що він ворон (*raven*), що додає комічного ефекту ситуації, адже цих двох птахів дійсно досить часто плутають через їхню приналежність до одного роду – круків.

У російськомовному перекладі як від студії «Невафільм», так і від «Newstudio», ім'я режисера перекладається шляхом транскодування – Кемерон Кроу. Перевага транскодування полягає у можливості відтворити оригінальну форму, яка для глядача, що знається на відомих постатях кінематографа, буде цілком зрозумілою, а для глядача із знанням англійської мови, ще й активує каламбурний зміст за підтримки зображення. Проте, для тих глядачів, які не володіють англійською мовою та не зможуть провести паралелі між зображенням та прізвиськом героя, гумористичний ефект втратиться. Як результат обрана стратегія слугуватиме очуженню джерельного тексту.

В українському ж буквальному перекладі *Камерон Ворон* зв'язок між реальним прототипом

та персонажем втрачається, проте зберігається гумористичний ефект, що виникає дякуючи антропоморфному зображенню персонажа, і знову ж таки, для глядачів із знанням англійської мови, цей переклад активує і каламбурний смисл. Обрану стратегію кваліфікуємо як одомашнення.

Наступними прикладами, що заслуговують уваги, є імена таких знаменитостей як *Matthew Fox* та *Scott Wolf*. У серіалі персонажі з'являються разом в одній сцені як ведучі на церемонії *Animal's Choice Awards* (алюзія на *People's Choice Awards*). Обізнаний глядач одразу впізнає в персонажах відомих акторів американського телебачення. Для створення ефекту несумісності автори мультиплікаційного серіалу грають із візуальними образами персонажів: вони зображені у вигляді антропоморфних тварин, проте *Matthew Fox* зображується як вовк (хоча його прізвище буквально означає «лис»), а *Scott Wolf*, навпаки, як – лис (хоча його прізвищу буквально означає «вовк»). Можливо, це зроблено ще і з тієї причини, що в реальному житті актори зовнішньо нагадують саме цих тварин.

І в цьому випадку, як і в попередньому, російські перекладачі обирають транскодування *Скотт Вулф* та *Метью Фокс* («Невафільм» та «Newstudio»), а українські – буквальный переклад *Скотт Вовк* та *Метью Лисиця*. Уважаємо буквальный переклад виправданий через порівняно невелику упізнаваність акторів для україномовної аудиторії. Перевагою є відтворення гумористичного ефекту, створюваного невідповідністю імені персонажа його зображенню.

Мультимодальні репрезентації, що створюють гумористичний ефект на основі **вербально-візуального каламбуру** активуються за взаємодії вербального модусу (видозмінених імен зірок, що слугують основою вербального каламбуру) і візуального модусу (зображення персонажів у вигляді антропоморфних тварин). Наприклад, Квентіна Тарантіно називають *Quentin Tarantolino* (*tarantula* буквально означає «тарантул», «павук родини павуків-вовків» [8] і відповідний персонаж зображується як антропоморфний тарантул із тулубом людини, чотирма очима та шістьма руками. Мультиплікаційна пародія на Квентіна Тарантіно теж є режисером, у серіалі обіграється любов Тарантіно знімати в своїх фільмах вже забутих зірок, таким чином надаючи друге життя їхнім кар'єрам.

Це ім'я не стало проблемою для перекладу ні російськими, ні українськими студіями, усі три варіанти перекладені за допомогою транскодування без втрати гумористичного ефекту: *Квентін Тарантуліно* в українській версії та *Квентин Тарантуліно* – в російських, оскільки і в українській, і в російській мовах є слово «тарантул».

Наступним об'єктом аналізу є антропоморфний дельфін, співачка *Sextina Aquafina*. Її ім'я є алюзією на двох відомих американських співачок: *Awkwafina* (в Україні та Росії відому як *Аквафіна*), та *Christina*

Aguilera (Кристину Агілеру). Прізвисько останньої звучить як "X-Tina". "Aqua" додає прив'язку імені до зовнішності персонажа. Якщо співачка *Аквафіна*, все ж, не дуже відома в російськомовному та україномовному культурному просторі, ім'я Кристину Агілери відомо всім, та глядачу легко провести паралель між персонажем і реальною людиною. Тож обрання транскодування *Секстина Аквафіна* та *Секстина Аквафіна* ніяк не затрудняє упізнаваність оніму. Одночасна актуалізація реального і пародійного імені за підтримки зображення (компонент імені *Аква*- корелює із зображенням дельфіна) створює гумористичний ефект.

4. ВИСНОВКИ І ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Проведений аналіз дозволяє зробити такі висновки. Пародійні мультиплікаційні серіали для дорослих становлять мультимодальний об'єкт перекладацького аналізу, де гумористичний ефект створюється за взаємодії кількох модусів. Пародійні персонажі-знаменитості репрезентуються мономодально (вербально, шляхом вживання імені в діалозі) і мультимодально (іменем, зображенням і звуковим рядом). Мономодальні репрезентації, як правило, володіють алюзивним потенціалом, відтворення якого у випадку культурної/субкультурної специфіки алюзії вирішується шляхом цілісної заміни, що

слугує одомашненню. Мультимодальні репрезентації поділяються на буквальні (пародійна знаменитість репрезентується реальним іменем і схожим із реальним зображенням) і каламбурні. Буквальні мультимодальні репрезентації, як правило, не викликають перекладацьких труднощів. Каламбурні мультимодальні репрезентації створюються на основі вербального (взаємодія каламбурного імені і близького до реального зображення), візуального (взаємодія реального імені і антропоморфного метафоричного зображення) і вербально-візуального (взаємодія каламбурного імені і антропоморфного метафоричного зображення) каламбуру. Для українського перекладу мультимодальних каламбурів характерне дотримання стратегії одомашнення, що реалізується цілісним перетворенням або буквальним перекладом імені, що корелює із зображенням, завдяки чому у більшості випадків гумор є зрозумілим для глядача. Російські перекладачі переважно вдаються до стратегії очуження, передаючи каламбурні і буквальні імена транскодуванням, внаслідок чого втрачається кореляція із зображенням і гумористичний ефект. Транскодування є релевантним у випадках, коли ім'я знаменитості є загально відомим і корелює із зображенням.

Перспективи дослідження вбачаємо у розбудові методики мультимодального перекладацького аналізу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кінь Боджек українською мовою онлайн. *Simpsonsua.tv*. Відновлено з <https://simpsonsua.tv/bojack/>.
2. Конь Боджек. *Lordfilmhd.cc*. Відновлено з <https://lordfilmhd.cc/918-kon-bodzhek.html>.
3. Лук'янова, Т. Г. (2018). Вербалізація емоційних станів в мультимодальному тексті: інтерсеміотичний переклад (на матеріалі англійської та української мов). *Вісник ХНУ імені В.Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов*, 88, 105–111.
4. Санников, В. З. (2002). *Русский язык в зеркале языковой игры*. Москва: Языки славянской культуры.
5. Attardo, S. (1994). *Linguistic theories of humour*. Berlin-New York, NY: Mouton de Gruyter.
6. Bojack Horseman. *Bojack.nf-fan.tv*. Відновлено з <https://bojack.nf-fan.tv/>.
7. Bojack Horseman. *Ling.online*. Відновлено з <https://ling.online/ru/videos/serials/bojack-horseman/>.
8. Definitions. *Dictionary.com*. Відновлено з <https://www.dictionary.com/>
9. Koestler, A. (1964). *The act of creation*. New York, NY: The Macmillan Company.
10. Kress, G. (2010). *Multimodality: A social-semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
11. Martynyuk, A. (2017). The art of metaphoric political insult within the cognitive framework. *Language – literature – the arts: A cognitive-semiotic Interface. Text – meaning – context*, 14, 245–260. <https://doi.org/10.3726/b10692>.
12. McGhee, P. E. (1972). On the cognitive origins of incongruity humour: fantasy assimilation versus reality assimilation. In J. H. Goldstein, P. E. McGhee (Eds.), *The psychology of humour*. (pp. 61–80). London-New York, NY: Academic Press.
13. O'Sullivan, C. (2013). Introduction: Multimodality as challenge and resource for translation. *The Journal of Specialised Translation*, 20, 2–14.
14. Raskin, V. (1985). *Semantic mechanisms of humour*. Dordrecht-Boston-Lancaster: D. Reidel.

REFERENCES

1. Attardo, S. (1994). *Linguistic theories of humour*. Berlin-New York, NY: Mouton de Gruyter.
2. Bojack Horseman. *Bojack.nf-fan.tv*. Retrieved from <https://bojack.nf-fan.tv/>.
3. Bojack Horseman. *Ling.online*. Retrieved from <https://ling.online/ru/videos/serials/bojack-horseman/>.
4. Definitions. *Dictionary.com*. Retrieved from <https://www.dictionary.com/>.
5. Kin` BoDzhek ukryains`koyu movoyu onlajn [BoJack Horseman in Ukrainian online]. *Simpsonsua.tv*. Retrieved from: <https://simpsonsua.tv/bojack/>. (in Ukrainian)
6. Koestler, A. (1964). *The act of creation*. New York, NY: The Macmillan Company.

7. Kon' BoDzhek [BoJack Horseman]. *Lordfilmhd.cc*. Retrieved from //lordfilmhd.cc/918-kon-bodzhek.html. (in Russian)
8. Kress, G. (2010). *Multimodality: A social-semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
9. Luk'yanova, T. G. (2018). Verbalizaciya emocijny`x staniv v mul'ty`modal'nomu teksti: intersemioty`chny`j pereklad (na materialy anglijs`koyi ta ukrajins`koyi mov) [Verbalization of emotional states in multimodal text: intersemiotic translation (based on the material of the English and Ukrainian languages)]. *Visny`k XNU imeni V.N. Karazina. Seriya: Inozemna filologiya. Metody`ka vy`kladannya inozemny`x mov [The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching]*, 88, 105–111. (in Ukrainian)
10. Martynyuk, A. (2017). The art of metaphoric political insult within the cognitive framework. *Language – literature – the arts: A cognitive-semiotic Interface. Text – meaning – context*, 14, 245–260). <https://doi.org/10.3726/b10692>.
11. McGhee, P. E. (1972). On the cognitive origins of incongruity humour: fantasy assimilation versus reality assimilation. In J. H. Goldstein, P. E. McGhee (Eds.), *The psychology of humour*. (pp. 61–80). London-New York, NY: Academic Press.
12. O'Sullivan C. (2013). Introduction: Multimodality as challenge and resource for translation. *The Journal of Specialised Translation*, 20, 2–14.
13. Raskin, V. (1985) *Semantic mechanisms of humour*. Dordrecht-Boston-Lancaster: D. Reidel.
14. Sannikov, V. Z. (2002) *Russkij jazyk v zerkale jazykovoj igry [Russian Language in the Mirror of the Language Game]*. Moskva: Jazyki slavjanskoj kul'tury. (in Russian)

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Liudmyla Kovalenko – PhD, Associate Professor at Mykola Lukash Translation Studies Department of V. N. Karazin Kharkiv National University; e-mail: lucydoro1@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0447-0571>; GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=0kvzjq4AAAAJ&hl=uk>; RESEARCH GATE: <https://www.researchgate.net/profile/Liudmyla-Kovalenko>

УДК 821.111.03

DOI: 10.26565/2227-8877-2021-93-06

Особливості перекладу британських реалій оповідання А. К. Дойла «Скандал у богемії» українською мовою

Петрушова Н. В.

кандидат філол. наук, доцент, доцент кафедри загального і слов'янського мовознавства та іноземних мов
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;
e-mail: ffgkimnata_petrushova@gsuite.pnpu.edu.ua, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1048-2547>;
GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations?user=OKE_A8wAAAAJ&hl=uk&oi=sra.

Кравченко В. Л.

кандидат філол. наук, доцент кафедри англійської та німецької філології
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;
e-mail: dr.kravchenkoviki@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3837-3203>;
GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=IWyhyIkAAAAJ&hl=ru>

Петрович О. С.

викладач кафедри загального і слов'янського мовознавства та іноземних мов
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;
e-mail: ffgkimmares15@gsuite.pnpu.edu.ua

(Полтава)

У статті розглядається питання вмісту такого поняття, як «реалія» у перекладознавчому аспекті, його походження, особливості та існуючі способи перекладу подібних лінгвістичних одиниць на українську мову. Авторки статті визначають труднощі, які виникають під час перекладу реалій з мови-оригіналу художнього твору на мову читача, наголошуючи на значній ролі особистості перекладача, який деякою мірою стає співавтором кінцевого трансформованого твору, адже повинен майстерно передати не лише зміст слів-реалій, але й зберегти національний колорит твору-оригіналу. Обравши, як найбільш ґрунтовну, класифікацію реалій за предметною ознакою, запропоновану С. І. Влаховим та С. П. Флориним: географічні реалії, етнографічні реалії (побут, праця, мистецтво і культура, етнічні об'єкти, міри і гроші), суспільно-політичні реалії (адміністративно-територіальний устрій, органи та носії влади, суспільно-політичне життя, військові реалії); та виокремивши найбільш доречні способи перекладу реалій: 1) передача «без перекладу» / транскодування – транскрипція, транслітерація; 2) переклад реалій – калькування, описовий переклад, метод уподібнення, гіперонімічне перейменування, контекстуальний переклад, авторки статті подають приклад аналізу перекладацьких трансформацій на матеріалі тексту твору оповідання А. К. Дойла «Скандал у Богемії» українською мовою. Аналіз включає у себе загальний перелік усіх реалій твору, розподіл їх за предметною ознакою та за способом перекладу, з виокремленням їхнього процентного співвідношення, а також, дослідження роботи М. А. Дмитренка – перекладача твору. У перспективі плануються подальші дослідження перекладацьких трансформацій реалій художніх творів різних письменників.

Ключові слова: гіперонімічне перейменування, калькування, контекстуальний переклад, метод уподібнення, описовий переклад, перекладацькі трансформації, реалія.

Petrushova N., Kravchenko V., Petrovych O. Peculiarities of British realia's translation in "Scandal in Bohemia" by A. C. Doyle into Ukrainian. The article deals with the content of such a concept as "realia" from translational standpoint, its origin, features and existing ways of translating such linguistic units into Ukrainian. The authors of the article determine the difficulties that arise during the translation of realia of original artistic works into the language of the reader, emphasizing a significant role of the personality of an interpreter, which to some extent becomes a co-author of the final transformed work, because of necessity to transfer skilfully not only the meaning of words-realialia, but also to save the national specificity of the original. It was chosen, as the most thorough classification of realia on a subject matter proposed by S. I. Vlachov and S. P. Florin: geographical realia, ethnographic realia (everyday life, work, art and culture, ethnic objects, measures and money), social-political realia (administrative-territorial

system, authorities and holders of power, socio-political life, military realia); and were distinguished the most appropriate ways to translate realia: 1) transfer "without translation" / transcoding: transcription, transliteration; 2) translation of realia – hyperonymic renaming; loan translation; contextual translation; method of assimilation; descriptive translation; and the authors of the article submit an example of an analysis of translation transformations in the text of the work "Scandal in Bohemia" by A. C. Doyle in the Ukrainian language. The analysis includes a general list of all realia of the story, the distribution of them on a subject matter and by way of translation, with the separation of their percentage ratio, as well as the study of the professional work of M. A. Dmytrenko, a translator of the story. In future, further work is planned in the field of research on the translation transformations of various writers' literary works.

Keywords: contextual translation, descriptive translation, hyperonymic renaming, loan translation, method of assimilation, realia, translation transformations.

1. ВСТУП

Лексика, що характеризує етнокультурну специфіку певного народу, привертає увагу до його історії та культури, побуту та традицій, вже досить довгий час є предметом дослідження як для лінгвістів, так і для перекладознавців. Кожна мова є певним відображенням культури будь-якої нації, вона несе в собі семантичний код народу; усі зміни у соціальному житті спільноти неодмінно знаходять відбиток у мові, реалізуючись у певних нових словах чи словосполученнях або надаючи нове значення вже існуючим. Тому досить часто виникають труднощі під час перекладу подібних лексичних одиниць, адже ця категорія слів досить часто не має аналогів у інших мовах та належить до суто національної лексики, зрозумілої для окремої нації та чужої для іншої, а отже, потребує пояснення та адекватної передачі під час перекладу. Особливо це стосується перекладу художніх творів, коли перекладач не має права замінити увесь набір подібних одиниць, які наразі називають реаліями, певними аналогами рідної мови, щоб не втратити колорит іншомовної дійсності.

Метою нашої роботи є дослідження такого поняття, як «реалія» з точки зору перекладознавства, зокрема особливостей реалій та труднощів, з якими зустрічається перекладач у ході їхньої передачі іншою мовою, існуючих способів перекладу та класифікацій, а також втілення їх на практиці у ході аналізу оповідання А. К. Дойла «Скандал у Богемії».

Актуальність дослідження зумовлено необхідністю більш детального дослідження реалій, які можна знайти у художній літературі різних країн, та специфікою їхнього перекладу, адже вони відображають певні історичні, геополітичні, соціально-культурні особливості розвитку нації, завдяки чому можливо краще зрозуміти менталітет та життя тієї чи іншої спільноти. Перекладаючи тексти, що містять реалії, перекладач зустрічається із двома основними труднощами: відсутність у мові перекладу відповідника через відсутність у носіїв цієї мови об'єкта чи поняття, який позначає реалія, та необхідність, разом з предметним значенням реалії, передати колорит, національне та історичне забарвлення поняття. Саме тому необхідно більше уваги приділяти способам вирішення даних проблем та створити певну систему їхнього покрокового подолання.

Предметом дослідження є всебічний аналіз вмісту такого поняття, як «реалія», способів перекладу та класифікації реалій, об'єктом дослідження – уся виокремлена кількість реалій оповідання А. К. Дойла «Скандал у Богемії» («A Scandal in Bohemia»). Завдання, які ми ставимо: дослідити існуючі наукові роботи стосовно поняття «реалія», класифікації реалій та способів їхнього перекладу, виокремити найбільш доречні та доцільні з них у форматі нашого дослідження, проаналізувати оригінальний твір А. К. Дойла «Скандал у Богемії» та переклад М. А. Дмитренка на вміст реалій та скласти їхній список, відзначивши приналежність до певного типу та способу перекладу, на основі цього зробити висновки щодо специфіки перекладу художніх творів та особливостей роботи перекладача з такими одиницями.

Аналіз останніх наукових робіт доводить, що проблемам визначення особливостей поняття «реалія» та способів перекладу реалій присвячено велику кількість праць вітчизняних та зарубіжних науковців. Зокрема, ми зверталися до наукових доробків Л. С. Бархударова, В. В. Виноградова, С. І. Влахова та С. П. Флоріна, Р. П. Зорівчак, К. Ю. Кіяниці, В. В. Коптілова, О. В. Ребрія, Л. Н. Соболева, А. В. Федорова та ін.

У перекладознавчих працях слово «реалія» як термін вперше було вжито А. В. Федоровим у 1941 році у монографії «Про художній переклад». На його думку, йдеться не просто про «слова, що позначають реалії», а про «слова, що позначають національно-специфічні реалії суспільного життя і матеріального побуту» [18, с. 89], тобто реалія як поняття – багатозначне за своєю суттю та містить широкий спектр матеріальних і абстрактних денотацій. У подальших працях дослідник, що зробив чимало для вивчення реалій, для обґрунтування їхньої класифікації та способів відтворення їхніх функцій у перекладі, залишився вірним такому розумінню терміну «реалія». На думку вченого, можна встановити різні групи та підгрупи реалій за ознакою їхньої належності до тієї чи іншої сфери матеріального побуту, духовного життя людини, суспільної діяльності, до світу природи і тощо.

Термін «реалія» також можна знайти у роботах Г. В. Шаткова 1952 року, що стосуються проблем перекладу безеквівалентної лексики, в яких до-

слідник зазначає, що найтиповішою подібною лексикою слід вважати власні імена і слова, що позначають «національно-специфічні реалії» [20, с. 57], тобто автор включає національні реалії до складу безеквівалентної лексики, що вимагає особливого підходу до перекладу, потребує трансформації та пояснень. У тому ж 1952 році Л. М. Соболев вживає термін «реалія» у сучасному розумінні і навіть дає йому досить визначену дефініцію: «Терміном “реалії” позначають побутові і специфічні національні слова й звороти, що не мають еквівалентів у побуті, а отже, і в мовах інших народів» [16, с. 290]. Втім, перекладознавець відносить до реалій і прислів'я та приказки, що не є зовсім коректним, адже лише окремі компоненти прислів'я можуть виступати реаліями, до того ж еквіваленти реаліям все ж можливо підібрати, хоча вони й будуть відрізнятися деякою мірою за своєю семантикою.

В українському перекладознавстві термін «реалія» вперше використовує О. Л. Кундзіч у праці «Перекладацька мисль і перекладацький недомисел» (1954), підкреслюючи при цьому неможливість перекладу реалій, наприклад, пісенного формату: «Я схильний вважати народні пісні аналогічними реаліям даного народу, що, як правило, не перекладаються» [цит. за 12, с. 104]. З ним частково погоджується В. В. Коптілов, який у визначенні реалій акцентує увагу на міжмовному зіставленні. Зокрема, дослідник називає реаліями слова, що позначають предмети та явища, невідомі мові перекладу [10]. Із цього твердження виходить, що слова можуть бути реаліями в одній мові, але не бути такими в іншій, проте, на нашу думку, такі лексичні одиниці все ж вимагають певних трансформацій під час перекладу, адже не всі їх можна залишити у своєму оригінальному звуко-літерному вигляді. Кожен перекладач повинен відшукати ідеальний баланс передачі реалій художнього твору, з метою збереження оригінальності твору, його національної специфіки та для того, щоб не перенаситити незрозумілими, чужими для сприйняття словами око читача іншого культурного осередку.

2. ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧІ АСПЕКТИ ПОНЯТТЯ «РЕАЛІЯ»

Вивчення реалій не втрачає актуальності і на сучасному етапі лінгвоперекладацьких досліджень, свідченням чому є дослідження багатьох українських науковців у галузі перекладознавства. Проаналізувавши їхні роботи, ми хочемо зупинитися на всебічній характеристиці поняття «реалія» з точки зору перекладознавства, дібрати доцільну у межах нашого дослідження класифікацію реалій, виокремити труднощі, з якими зустрічається перекладач у ході передачі реалій однієї мови іншою, та створити власну систему їхнього подолання на основі визначення необхідних якостей перекладача та доцільних способів перекладу таких лексичних одиниць.

Більшість українських науковців дійшли згоди, що реалії належать деякою мірою до безеквівалентної лексики. К. Ю. Кіяниця, яка вивчає історичні реалії та типологію прийомів їхнього перекладу, з огляду на співвіднесеність з поняттями «безеквівалентна лексика», «екзотизм», «термін» та «лакуна» (відсутність в одній із мов найменування того чи іншого поняття), визначає, що безеквівалентна лексика – поняття дещо ширше, екзотизми не перекладаються і не мають часової належності, термінам не притаманна етнонаціональна конотація, вони застосовуються у сфері науки, створені штучно, а лакуни прирівнюються скоріше до безеквівалентної лексики, адже йдеться не про неможливість вираження цього поняття засобами мови перекладу, а лише про відсутність у ній одиниці аналогічного рівня для позначення цього поняття. Дослідниця стверджує, що найбільш відповідним терміну «реалія» можна визнати словосполучення «етнокультурна лексика», що містить у собі найбільше число компонентів, які характеризують певне мовне явище [9, с. 30], і дає наступне визначення реаліям: «Реалії – це слова і словосполучення, які називають явища, предмети, об'єкти, притаманні для життя, побуту, культури, соціального та історичного розвитку одного народу і майже невідомі іншому народові; вони виражають національний і (або) часовий колорит і зазвичай не мають точних відповідників в іншій мові, потребують особливого підходу при перекладі» [9, с. 30–31].

Утім, найповніше питання реалій висвітлює Р. П. Зорівчак, на дослідження якої посилаються майже усі сучасні знавці цього питання. Англіцист-фразеолог, фахівець із теоретичних та практичних аспектів перекладу, науковиця досліджувала питання реалій ґрунтовно та поглиблено, давши таке визначення цьому поняттю: «Реалії – це моно- і полілексемні одиниці, основне лексичне значення яких вміщає (в плані бінарного зіставлення) традиційно закріплений за ними комплекс етнокультурної інформації, чужої для об'єктивної дійсності мови-сприймача» [8, с. 58]. Такий гнучкий підхід до розуміння реалій дозволяє побачити в них «категорію змінну, відносну, яка виступає чітко при бінарному контрастивному зіставленні конкретних мов (і культур)», а «обсяг реалій мови-джерела постійно змінюється залежно від словникового складу цільової мови, особливостей матеріальної і духовної культури-сприймача, від інтенсивності культурних і етнічних контактів відповідних мовних колективів» [8, с. 58]. Р. П. Зорівчак зазначає, що «на відміну від інших лексем, які несуть у собі відбиток національної своєрідності, культурна інформація реалій є «етноунікальною». «Якщо слово – це мікросвіт, у якому відображено певний фрагмент реальності, правильне або неправильне уявлення про неї, то реалія, завдяки етнокультурному компоненту, особливо виділяється щодо цього. І якщо у про-

цесі перекладу відбувається зближення, зіткнення не тільки різних мовних систем, а й різних культур і цивілізацій, то особливо рельєфно цей процес виступає саме при перекладі реалій». На думку вченої, виникнення реалій не залежить від наших уподобань, вони зумовлені суспільною необхідністю, позамовами чинниками. Реалії належать до диференційних мовних явищ [8, с. 40].

Ми поділяємо точку зору Р. П. Зорівчак та формуємо таке визначення поняття «реалія» з точки зору перекладознавства: реалії – це моно- та полілексемні етноунікальні лексичні одиниці, які називають явища, предмети, об'єкти, притаманні для життя, побуту, культури, соціального та історичного розвитку одного народу та чужі для об'єктивної дійсності іншого, належать до диференційних мовних явищ і зазвичай не мають точних відповідників у іншій мові і тому потребують особливого підходу при перекладі.

Безумовно, найпершим кроком для подолання труднощів під час перекладу реалій є етап виокремлення релевантних лексичних одиниць у тексті художнього твору. На нашу думку, на початковому етапі роботи перекладач має створювати окремий список із етнокультурних лексем-реалій, як внутрішніх, так і зовнішніх. Адже в кожній мові існує велика кількість реалій, які відрізняються одна від одної за своєю формою, лексичними, фонетичними та морфологічними особливостями. Таким чином, існує потреба класифікації реалій, оскільки це дасть можливість охарактеризувати цю специфічну лексику, впорядкувати її, завдяки чому легше буде вирішувати питання щодо відтворення реалій іншою мовою. Єдиної класифікації реалій на сьогоднішній день немає, дослідники пропонують різні їхні типи, беручи за основу ті чи інші принципи. Залежно від того, яке поняття позначають реалії, їх можна розділити на різні групи; вони можуть бути історичними, етнічними, побутовими та ін.

Розглянувши класифікації реалій В. С. Виноградова [3], Л. С. Бархударова [1], Г. Д. Томахіна [17], А. В. Федорова [19], Р. П. Зорівчак [8] та ін., вважаємо однією з найґрунтовніших класифікацій, запропоновану С. І. Влаховим та С. П. Флоріним [4; 5], які вивчали реалії під різними кутами зору. Класифікація реалій має відбуватися, на їхній погляд, таким чином: 1) поділ за предметною ознакою (**географічні реалії** (найменування об'єктів фізичної географії, в тому ж числі і метеорології; найменування географічних об'єктів, пов'язаних із діяльністю людини; найменування ендеміків); **етнографічні реалії** (*побут*: а) їжа, напої, побутові заклади та ін.; б) одяг (включно: взуття, головні убори та ін.) і прикраси; в) житло, меблі, посуд та ін. обладнання; г) транспорт (засоби та «водії»); *праця*: а) люди праці; б) знаряддя праці; в) організація праці; *мистецтво і культура*: а) музика і танці; б) музичні інструменти та ін.; в) фольклор;

г) театр; д) інші мистецтва та предмети мистецтв; е) виконавці; ж) звичаї та ритуали; з) свята та ігри; і) міфологія; к) культи; л) календар; **етнічні об'єкти**: а) етноніми; б) прізвиська (зазвичай жартівливі або образливі); в) найменування осіб за місцем проживання; *міри і гроші*: а) одиниці мір; б) грошові одиниці; в) простомовні найменування мір і грошей); **суспільно-політичні реалії** (*адміністративно-територіальній устрій*: а) адміністративно-територіальні одиниці; б) населені пункти; в) деталі населеного пункту; *органи та носії влади*: а) органи влади (народні збори, сейм, рада, муніципалітет); б) носії влади; *суспільно-політичне життя*: а) політична діяльність та діячі; б) патріотичні та суспільні рухи та їхні діячі; в) соціальні явища й рухи та їхні представники; г) звання, титули, звертання; д) заклади; е) навчальні заклади і культурні установи; ж) стани та касти та їхні члени; з) станові знаки і символи; *військові реалії*: а) підрозділи; б) зброя; в) обмундирування; г) військові службовці й командири); 2) поділ за місцевою ознакою (залежно від національної та мовної приналежності) – розділення за місцезнаходженням стосується тих самих реалій, але розглянутих під іншими кутами зору (в площині однієї мови – *свої* та *чужі* реалії, в площині пари мов – *зовнішні* та *внутрішні* реалії). Цієї класифікації ми дотримуємося у ході нашого дослідження, визначаючи тип реалії.

Сам процес виокремлення реалій може бути ускладнений, якщо перекладач володіє не достатньо ґрунтовними та поглибленими фоновими знаннями стосовно країни, мовою якої написаний художній твір. Фонові знання – це сукупність інформації та відомостей про специфіку країни, мова якої вивчається, її національну культуру, менталітет народу, національні особливості вербальної та невербальної поведінки [11], тобто перекладач має бути досить освіченою людиною, що не лише вільно володіє мовою оригінального твору, але й широко обізнана в усіх сферах життя та діяльності, історії та культури тощо, соціальної спільноти, яка розмовляє даною мовою. До того ж, сама мова художньої літератури потребує особливого до неї ставлення. Переклад художнього твору, або художній переклад, завжди мав свої особливі відмінності, у порівнянні зі звичайним перекладом, в якому важливим є точність та адекватність мовних відповідників.

Художній переклад спрямований на передачу змісту тексту, його тематичного навантаження, ідеї, стилістичних особливостей тощо. О. В. Ребрій у своїй монографії «Сучасні концепції творчості у перекладі» (2012) [14] закликає до необхідності вважати перекладача таким самим художником слова, митцем, творчою людиною, як і автора оригіналу твору, припускаючи навіть, що писати художні твори – набагато легше, ніж гідно їх відтворювати іншою мовою. У розділ, що стосується різних типів перекладацьких труднощів, дослідник вміщує підрозділ про

реалії та квазіреалії (реалії фантазійних художніх світів), тобто лексику, що «характеризує етнокультурну специфіку певного історичного періоду того або іншого мовного соціуму» [14, с. 176]. На думку О. В. Ребрія, принципи й способи відтворення реалій у перекладі є тими ж самими, що й безеквівалентної лексики в цілому, адже вони виступають її прошарком: «В той час як деякі дослідники не виправдано ототожнюють реалії з безеквівалентною лексикою, ми вважаємо, що ці дві лексичні категорії перебувають в гіпонімо-гіперонімічних відносинах» [14, с. 177], а не виправдане вилучення іншомовних реалій із перекладів або заміна їх на українські реалії збіднює комунікативний потенціал твору. Як підсумовує дослідник, адекватний переклад реалій та квазіреалій видається можливим на основі як креативного використання наявних мовних ресурсів, так і створення індивідуально-авторських перекладацьких відповідників із урахуванням ситуації, контексту, фонових знань і особистісних характеристик номінатора.

Велика кількість науковців розглядає не лише сам процес перекладу реалій, але й процес вибору належного еквіваленту в рідній мові як окрему ланку розумово-творчої діяльності перекладача. О. В. Ребрій подає результати огляду значної кількості праць перекладознавців, що вивчали процес перекладу безеквівалентної лексики, та визначає цей процес як «творчий акт потрібної природи» [14, с. 144], при якому перекладач майже миттєво виконує такі три дії:

1) інтерпретує одиницю (творчість як тлумачення), тобто або впізнає, або ідентифікує її за допомогою довідкових джерел (якщо був незнайомим з нею);

2) приймає рішення стосовно вибору способу перекладу (творчість як варіативність);

3) формує – спочатку у внутрішньому лексиконі, звідки потім переносить у текст перекладу і, потенційно, у мову перекладу – іншомовний відповідник (творчість як власне мовотворчість) [14, с. 144].

Утілюючи вище зазначені дії, перекладач обирає необхідний варіант перекладу реалії, відповідно до її типу та своїх власних особистих вподобань. Якщо раніше цей процес відбувався інтуїтивно, то наразі існують певні чітко визначені прийоми передачі слів-реалій на рідну мову перекладача. Переглянувши існуючі способи перекладу реалій, відповідно до наукових досліджень С. І. Влахова і С. П. Флоріна [4; 5], В. В. Виноградова [2], Я. І. Рецкер [15], Р. П. Зорівчак [8], О. В. Ребрія [14] та ін., ми визначили такі способи перекладу реалій:

1. Передача «без перекладу» / транскодування – *транскрипція* (передбачає передачу реалії у мову перекладача записом її фонетичного звучання) та *транслітерація* (спосіб перекладу реалії оригіналу шляхом відтворення її графічної форми мовою перекладача). Транскрипція та транслітерація як способи передачі іншомовних реалій у художніх

текстах на виході, після роботи перекладача, додають перекладу екзотичності та орієнтують читача на створення атмосфери того суспільства, в якому відбуваються події.

2. Переклад реалій – повний, частковий, описовий – створення неологізму, калькування, напівкалькування, описовий переклад або дескриптивна перифраза, метод уподібнення або пошук функціонального аналогу, гіперонімічне перейменування, контекстуальний переклад або пошук ситуативного відповідника. Повний переклад – це здебільшого не пошук відповідника, адже відповідників реалії, якщо це справді вона, не існує, а *створення неологізму*, тобто взагалі створення нового слова, яке у подальшому може бути залучене у вокабуляр мови перекладу. *Калькування* становить дослівний або буквальний переклад, найрозповсюдженішим прикладом якого є слово «хмарочос», яке є калькою англійського *skyscraper*. *Напівкалькування* – частковий переклад англійського слова чи словосполучення, тобто переклад із залученням транскрипції чи транслітерації. *Описовий переклад* або *дескриптивна перифраза* – полягає в розкритті значення реалії мови-оригіналу за допомогою розгорнутих пояснень, що розкривають сутність позначуваного явища. *Метод уподібнення* – відтворення семантико-стилістичних функцій реалії мови-джерела іншомовним функціональним аналогом – реалією мови перекладача. *Гіперонімічне перейменування* – це такий спосіб перекладу, при якому видове поняття мови-джерела передається родовим мови перекладу. *Контекстуальний переклад* зазвичай є протилежним прямому перекладу, він передбачає, що переклад реалії можливо виконати лише керуючись контекстом, змістом твору.

Вибір між транскодуванням та перекладом реалії залежить від характеру тексту – його стилістики, контекстуальної важливості реалії, особливостей мови оригіналу та мови перекладу, читацької аудиторії тощо. На цьому етапі роботи з текстом велику роль відіграє майстерність перекладача, оскільки у кожному конкретному випадку перекладач обирає доречний спосіб передачі реалії, залежно від рівня його обізнаності з культурою, традиціями, історією, географією та ін., з метою досягнення найкращої передачі змісту першотвору.

3. АНАЛІЗ ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ ОПОВІДАННЯ А. К. ДОЙЛА «СКАНДАЛ У БОГЕМІЇ».

Хоча перші детективні оповідання були створені в США у 1840-х роках Е. А. По, на думку більшості літературознавців, саме Англія Вікторіанської епохи стала місцем народження і місцем дії класичного детектива; саме особливостями національного характеру британців, їхньою уважністю до деталей та допитливістю і пояснюються їхні «передові позиції» у розвитку жанру «детектив». Твори

А. К. Дойла написані класичною англійською мовою і містять усі атрибути британського суспільства, що збереглися і донині. Як визначає Н. О. Демченко, «тексти А. К. Дойла насичені лексикою, безпосередньо пов'язаною з особливостями життя і побуту Вікторіанської Англії, з одного боку, і відбивають національно-культурну специфіку країни, що зберіглася до нашого часу, – з іншого» [6, с. 4]. При цьому, наголошує дослідниця, така обставина вимагає від перекладачів як наявності відповідних фонових знань щодо особливостей тієї епохи, так і вміння передавати їх найоптимальнішим чином. Якщо брати до уваги саме детективні повісті А. К. Дойла, ситуація також ускладнюється за рахунок жанру, що вимагає обережного та специфічного ставлення до передачі реалій тогочасного детективного пошуку та розкриття злочинів, які «обмежують перекладача у виборі прийомів для передачі значення реалії та її національної та історичної конотації» [6, с. 4].

Саме насиченість творів А. К. Дойла національно маркованою лексикою стала причиною обрання оповідання «Скандал у Богемії» у якості об'єкта дослідження. У цьому розділі ми робимо спробу аналізу оригінального тексту оповідання та перекладу М. А. Дмитренка на вміст реалій, з метою визначити їхню загальну кількість, приналежність до певного типу (відповідно до класифікації С. І. Влахова та С. П. Флоріна) та способи їхнього перекладу, на основі цього зробити певні висновки щодо специфіки перекладу художніх творів та особливостей роботи перекладача з такими лексичними одиницями.

Оповідання «Скандал у Богемії» відкриває читачеві світ британського детективу – поважного, розумного, уважного до деталей героя, що завжди розкриває усі злочини, якими б заплутаними вони не були. У центрі оповіді – жінка, відома оперна співачка, яка прагне досягти простого жіночого щастя будь-якими методами. М. А. Дмитренко у своєму перекладі перш за все вдається до трансформації самого тексту, враховуючи правила українського правопису щодо знаків пунктуації під час вживання прямої мови, виокремлюючи абзаци та використовуючи звичні українському читачеві відступи та оформлення сторінки, перериваючи та з'єднуючи

речення. Варто також зазначити, що значущими є також деякі граматичні реалії, наприклад, артикль. На початку оповідання читаємо: *To Sherlock Holmes she is always THE woman* [21], що у перекладі звучить як *Для Шерлока Холмса вона завжди була «Тією Жінкою»* [7]. За відсутності артиклів в українській мові втрачається певний англійський колорит, адже перекладач, на нашу думку, не зовсім вдало передав необхідний семантичний та емоціональний відтінок вживання означеного артикля, який автор виділив великими літерами. На наш погляд, доречним було б використати вказівний займенник «ця»: *Шерлок Холмс завжди називав її «Ця Жінка»*, адже означений артикль *the*, вжитий із загальними іменниками, означає їхню унікальність, конкретність і водночас є заміником вказівного займенника *this*. У той же час, герой А. К. Дойла вживає поняття «жінка» замість звертання за ім'ям чи прізвиськом чи навіть англійським *Miss/Missis/Lady*, що вказує зверхність або навіть зневагу – як своєрідна літота – применшення своїх почуттів та ставлення до конкретної особи. На цьому ж прикладі можна відстежити й іншу граматичну трансформацію – зміну часу дієслова, що також зумовлено особливістю написання художніх творів в англійській літературі, в яких оповідь зазвичай ведеться від першої особи і у теперішньому часі, за виключенням передминулих дій, що відбулися до початку подій, які змальовані у ході оповідання. Часова трансформація постійно має місце під час перекладу англійської художньої літератури на українську, зважаючи на вітчизняні минулий-теперішній-майбутній і на англійські дванадцять варіацій часових форм дієслова, що також можна вважати певною реалією, притаманною англійському суспільству.

Задля конкретизації результатів аналізу подальшого тексту вважаємо за потрібне викласти приклади слів-реалій у вигляді таблиці (Додаток 1). Загалом виокремлено 101 реалію, кожна з яких віднесено до тієї чи іншої предметної ознаки. Результати поділу реалій оповідання «Скандал у Богемії» за предметною ознакою представлені у таблиці 1.

В оповіданні «Скандал у Богемії» близько етнографічні реалії займають переважаючу позицію –

Таблиця 1

Поділ реалій оповідання «Скандал у Богемії» за предметною ознакою (за типами)

Географічні		18 (18 %)
Етнографічні 59 (58 %)	Побут	29 (28 %)
	Праця	12 (12 %)
	Мистецтво і культура	8 (8 %)
	Етнічні об'єкти	2 (2 %)
	Міри і гроші	8 (8 %)
Суспільно-політичні 24 (24 %)	Адміністративно-територіальний устрій	---
	Органи та носії влади	1 (1 %)
	Суспільно-політичне життя	18 (18 %)
	Військові реалії	5 (5 %)

58 % від загальної кількості. Це відбувається за рахунок побутових реалій, якими щільно насичене оповідання, завдяки чому читач поринає в оригінальне середовище британського суспільства, а художній текст передає національний колорит. Це і деталі одягу – *double-breasted coat, brooch, tweed-suited, ulster*; і житла – *chamber, gasogene, sitting-room, English window fasteners, a mews*; і транспорту – *brougham, hansom cab, landau, carriage*.

Не останнє місце займають і суспільно-політичні реалії – 24 %, адже вони також підкреслюють особливості життя людей і змальовують існуючі соціальні явища, патріотичні й суспільні рухи та політичну ситуації у країні. Найбільш поширені – звертання, що як місцеві слова-реалії є відображенням соціального статусу англійців, тобто залежно від заможності людини та наявності/відсутності у неї певного титулу та контексту герої вживають лексичні одиниці *gentleman, Count, your Majesty, Grand Duke, Mademoiselle, mistress, lady, Miss, Madame, Mr.* Читачу відразу ж стає зрозумілим той факт, що *Your Majesty* можна звертатися лише до королівської особи; що *Count* та *Grand Duke* – високоповажні титуловані особи; що *Mademoiselle* та *Madame* – французькі звертання – вжито з огляду на походження героїні, адже вона прибула із Франції; *gentleman* та *lady* – можна використати при шанобливому звертанні до статусної особи, не знаючи його/її титулу.

Реалії зі сфери мистецтва та культури представлені в оповіданнях А. К. Дойла у невеликій кількості, адже детективний жанр диктує свої умови, тож автор використовує інші способи для досягнення необхідного ефекту. Можна зазначити, що згадані культурні реалії представлені здебільшого у назві газет, книжок та іншої літератури. Деякі інші, наприклад, згадка про «Ла Скала» та вживання терміну «контральто» лише характеризують героїню та її професійну діяльність і не несуть національного колориту.

Географічні реалії складають 18 % і являють собою топоніми – назви міст, вулиць, площ, парків, скверів, об'єктів фізичної географії. При цьому є певна кількість зовнішніх реалій, тобто таких, що не належать до англійських, а є світовими – назви інших країн, міст, тощо. Такі реалії загалом перекладаються українськими відповідниками і є однаково чужими як для мови-оригіналу, так і для мови-перекладу, але вони також досить яскраво натякають на широту кола спілкування Шерлока Холмса, на його відомість як детектива та на його ґрунтовні знання. Географічні реалії також важливі, адже можуть розповісти багато як про головного героя, так і про його клієнтів та оточення. Наприклад адреса *Baker Street* у Лондоні, де мешкає Шерлок Холмс, – це вулиця, на якій проживали лише заможні люди, тобто автор дає зрозуміти, що герой не належить до бідної частини населення.

Серед способів перекладу реалій найбільш поширеним є метод уподібнення, тобто відтворення

реалій мови-оригіналу реалією мови перекладача. Цей метод досить часто використовується перекладачами, які йдуть простим шляхом передачі змісту твору засобами вживання функціональних аналогів рідної мови. При цьому, на нашу думку, художній текст втрачає велику частку власного національного колориту – адже здебільшого методом уподібнення перекладаються етнографічні побутові та суспільно-політичні реалії, які саме і максимально відображають забарвлену місцеву картину світу. Перекладаючи *chamber* як *кімната*, *sitting-room* як *вітальня*, *coach-house* як *каретня*, М. А. Дмитренко робить текст оповідання доступним та зрозумілим для читача, втім втрачаючи деякі специфічні для англійського життя семантичні аспекти.

Взагалі, на нашу думку, переклад М. А. Дмитренка не є досконалим, адже він досить сміливо ігнорує значну кількість реалій, залишаючи їх не розкритими і передаючи їх лише транскрипцією або транслітерацією, хоча, дані способи перекладу, на наше переконання, є доречними лише у випадку передачі топонімів. Наприклад, назву *La Scala* перекладено *Ла Скала* – без подальших пояснень, напевно, із розрахунком на фонові знання читача, хоча доречнішим був би описовий метод або вживання посилання, винесеного за межі тексту оповідання з розгорнутим поясненням, наприклад: *Ла Ска́ла – оперний театр у Мілані, один з провідних оперних театрів світу*. Адже назва готелю, яка у тексті оповідання вживається просто як *Langham*, в українському варіанті все ж звучить як *готель «Ленгхем»* [7]. У деяких місцях перекладач взагалі робить помилки, наприклад, перекладаючи *cigarette* як *сигара*, причому вже далі у тексті вживається вірний переклад – *сигарета*.

Описовий спосіб перекладу теж не завжди дає чітке уявлення про семантичне наповнення реалії, наприклад, *photograph a cabinet* передано як *фотографія кабінетного формату*, що не несе для пересічного читача ніякої інформації, адже не пояснює характерні особливості цього типу фотокарток, їхнього розміру. Описовий переклад був би більш доречним також під час передачі особливостей транспортних засобів, якими користуються герої оповідання, але *brougham, hansom cab, cab, landau, carriage* перекладаються відповідно як *каре́та, двоколісний екіпаж, екіпаж, ландо*; останній транспорт перекладається навіть двома відповідниками у різних місцях: *екіпаж* та *каре́та*. Більшість перекладознавців [13, с. 24] все ж наполягають на розмежуванні усіх цих видів транспортних засобів та наданні їм більш розгорнутих описових характеристик, адже, наприклад, ландо вважалося жіночим засобом пересування, швидкісним та витонченим, і про це потрібно згадати.

Досить цікавими є випадки вживання М. А. Дмитренком гіперонімічного перейменування, яке, на нашу думку, здебільшого використовується перекладачами при неможливості передати

слова-реалії будь-якими доречними відповідниками або за наявності реалій, що вимагають довгих описових пояснень (або навіть за відсутності у перекладача фонових знань стосовно тієї чи іншої реалії). Наприклад, фраза *I am lost without my Boswell*, в українському варіанті звучить як *Адже я просто пропаду без свого біографа* [7]. Пояснюємо: *Boswell* – Джеймс Босуелл – був шотландським біографом та юристом, народився в Единбурзі. Він відомий завдяки написанню біографії свого друга і сучасника англійського письменника Семюеля Джонсона, про яку прийнято говорити як про найбільшу біографію, написану англійською мовою. М. А. Дмитренко ж зводить гру слів та введення інформації стосовно відомого британського біографа до загального поняття. Така ж саме спрощення відбувається і у перекладах *Nonconformist clergyman* як *священник* та *ulster* як *пальто*, хоча і те, й інше поняття могло б додати британського колориту до ходу оповідання, якщо б перекладач розповів про особливості релігії Великої Британії та різновид верхнього чоловічого одягу, що походить із області Північної Ірландії.

Методом уподібнення в оповіданні «Скандал у Богемії» перекладено 37 одиниць реалій – це 36%, описовий переклад (21 од.) – 21 %, транскрипція (13 од.) – 13%, транслітерація (11 од.) – 11%, контекстуальний переклад (8 од.) – 8%, гіперонімічне перейменування (6 од.) – 6%, напівкалькування (2 од.) – 2%, калькування (2 од.) – 2%, без перекладу (1 од.) – 1%. Відповідно до цих даних, можна говорити про значне тяжіння перекладу М. А. Дмитренка до зменшення міри екзотичності твору, до наближення його до українських реалій, що не завжди є доцільним у роботі перекладача художніх творів.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Таким чином, можна зробити висновок, що реалія як явище має надзвичайно змістовну семантичну насиченість, адже зазвичай є національно маркованою, особливою для окремих сфер діяльності або буття людини лексичною одиницею, яка притаманна певній конкретній країні або нації.

У соціолінгвістичному аспекті реалія відображає специфічну картину світу людей, які розмовляють певною мовою, адже реалії – це моно- та полілексемні етноунікальні лексичні одиниці, які називають явища, предмети, об'єкти, притаманні для життя, побуту, культури, соціального та історичного розвитку одного народу та чужі для об'єктивної дійсності іншого, належать до диференційних мовних явищ і зазвичай не мають точних відповідників у іншій мові, тому потребують особливого підходу при перекладі. Виокремлено два основні способи перекладу реалій: 1) передача «без перекладу» – транскодування – транскрипція, транслітерація; 2) переклад реалій – створення неологізмів, калькування, напівкалькування, описовий переклад або дескриптивна перифраза, метод уподібнення або заміна функціональним аналогом, гіперонімічне перейменування, контекстуальний переклад.

Аналіз реалій оповідання А. К. Дойла «Скандал у Богемії» та його перекладу М. А. Дмитренком, засвідчує, що перекладач зберігає більшість слів-реалій без адаптації, тож оповідь набуває яскравий національний колорит. Серед використаних реалій можна виділити групу лексичних одиниць, які, хоча і належать до чужої для нас культури, але в той же час знайомі більшості вітчизняних читачів. Це ті топоніми, титули, назви адміністративних поділів та ін., які є частиною фонових знань реципієнтів. Їхнє відтворення в перекладі, як правило, не складає особливих труднощів для перекладача, оскільки вони мають сталі в мові перекладу еквіваленти, утворені часто шляхом транскрипції, транслітерації, повного або часткового калькування. Утім, більшість реалій перекладено способом уподібнення, за допомогою пошуку функціонального аналогу, який існує в українській мові – для більш зрозумілого та легкого читання тексту творів.

У перспективі планується подальша робота із досліджень перекладацьких трансформацій реалій творів окремих письменників та створення покрокової методики перекладу художніх творів різних культур.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бархударов, Л. С. (1975). *Язык и перевод*. Москва: Междунар. отношения.
2. Виноградов, В. В. (1978). *Лексические вопросы перевода художественной прозы*. Москва: Изд-во Москва гос. ун-та.
3. Виноградов, В. С. (2001) *Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы)*. Москва: ИОСО РАО.
4. Влахов, С. И., & Флорин, С. П. (1970). *Непереводимое в переводе. Мастерство перевода*. Москва: Международные отношения.
5. Влахов, С. И., & Флорин, С. П. (1980) *Непереводимое в переводе*. Москва: Междунар. отношения.
6. Демченко, Н. О. (2018). Особливості передачі реалій при перекладі на українську мову оповідання Артура Конан Дойла «Scandal in Bohemia». *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Філологічні науки*, 7(321), 102–111.
7. Дойл, А. К. *Пригоди Шерлока Холмса*. Відновлено з http://www.ae-lib.org.ua/texts/doyle_the_adventures_of_sherlock_holmes_ua.htm.
8. Зорівчак, Р. П. (1989). *Реалія і переклад (на матеріалі англійських перекладів української прози)*. Львів: Вид-во при ЛДУ.

9. Кіяниця, К. Ю. (2017). *Відтворення українських історичних реалій у німецькомовних художніх перекладах XX – поч. XXI століття* (Дис. канд. філол. наук). Київський національний університет імені Тараса Шевченка МОН України, Київ.
10. Коптілов, В. В. (1971). *Актуальні питання українського художнього перекладу*. Київ: Видавництво Київського Університету.
11. Крюков, А. Н. (1988). Фоновые знания и языковая коммуникация. Ю. А. Сорокин (Ред.), *Этнопсихолінгвістика* (с. 19–34). Москва: Наука.
12. Мороз, А. А. (1999). *Реалія як об'єкт лінгвістичного дослідження*. Бердянськ.
13. Опанасенко, Ю. В. (2014). Реалии в переводах детективных рассказов А. Конан Дойла. *Иностранные языки в высшей школе*, 4(31), 21–27.
14. Ребрій, О. В. (2012). *Сучасні концепції творчості у перекладі*. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна.
15. Рецкер, Я. И. (1974). *Теория перевода и переводческая практика*. Москва: Международные отношения.
16. Соболев, Л. Н. (1955). О переводе образа образом. *Вопросы художественного перевода* (с. 290). Москва: Советский писатель.
17. Томахин, Г. Д. (1997). Реалии в языке и культуре. *ИЯШ*, 3, 13–18.
18. Федоров, А. В. (1941). *О художественном переводе*. Ленинград: Гослитиздат.
19. Федоров, А. В. (1983). *Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы)*. Москва: Высшая школа.
20. Шатков, Г. В. (1952). *Перевод русской безэквивалентной лексики на норвежский язык : На материале норвежских переводов русской общественно-политической литературы* (Дис. канд. філол. наук). Москва.
21. Doyle, A. C. *The Adventures of Sherlock Holmes*. Відновлено з: <http://originalbook.ru/prikluycheniya-sherloka-holmsa-english-the-adventures-of-sherlock-holmes-arthur-conan-doyle/>

REFERENCES

1. Barhudarov, L. S. (1975). *Jazyk i perevod [Language and translation]*. Moskva: Mezhdunar. otnosheniya Publ. (in Russian)
2. Demchenko, N. O. (2018). Osoblyvosti peredachi realiy pry pereklyadi na ukraiyins'ku movu opovidannya A. K. Doyle «Scandal in Bohemia» [Features of realia's transfer while translating into Ukrainian of A. C. Doyle's story 'A Scandal in Bohemia']. *Visnyk Luhans'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka : Filolohichni nauky [Journal of Luhansk Taras Shevchenko national university]*, 7(321), 102–111. (in Ukrainian)
3. Doyle, A. C. (1892). *The Adventures of Sherlock Holmes*. Retrieved from <http://originalbook.ru/prikluycheniya-sherloka-holmsa-english-the-adventures-of-sherlock-holmes-arthur-conan-doyle/>
4. Doyle, A. C. (1990). *Pryhody Sherloka Kholmsa [The Adventures of Sherlock Holmes]*. Retrieved from http://www.ae-lib.org.ua/texts/doyle_the_adventures_of_sherlock_holmes_ua.htm. (in Ukrainian)
5. Fedorov, A. V. (1941). *O hudozhestvennom perevode [About literary translation]*. Leningrad: Goslitizdat Publ. (in Russian)
6. Fedorov, A. V. (1983). *Osnovy obshhej teorii perevoda (lingvisticheskie problemy) [Fundamentals of the general theory of translation (linguistic problems)]*. Moskva: Vysshaja shkola Publ. (in Russian)
7. Kiyanytsya, K. Yu. (2017). *Vidtvorennya ukraiyins'kykh istorychnykh realiy u nimets'komovnykh khudozhnikh pereklyadakh XX – poch. XXI stolittya* (Dys. kand. philol. nauk) [Reproduction of Ukrainian historical realia in German-language literary translations of the XX – beg. XXI centuries. (Philology PhD thesis)]. Kyiv: Kyiv natsional'nyj universytet imeni Tarasa Shevchenka MОН Ukrainy, Kyiv. (in Ukrainian)
8. Koptilov, V. V. (1971). *Aktual'ni pytannya ukraiyins'koho khudozhn'oho pereklyadu [Current issues of Ukrainian literary translation]*. Kyiv: Vydavnytstvo Kyivskoho Universytetu. (in Ukrainian)
9. Krjukov, A. N. (1988). *Fonovye znaniya i jazykovaja kommunikacija [Background knowledge and language communication]*. In Yu. A. Sorokin (Ed.), *Jetnopsicholingvistika [Ethnopsycholinguistics]*, 19–34. (in Russian)
10. Moroz, A. A. (1999). *Realija yak ob'jekt linhvistychnoho doslidzhennya [Realia as an object of linguistic research]*. Berdyansk. (in Ukrainian)
11. Opasenko, Ju. V. (2014). *Realii v perevodah detektivnyh rasskazov A. Konan Doyla [Realia in translations of A. Conan Doyle's detective stories]*. *Inostrannye jazyki v vysshej shkole [Foreign languages in higher education]*, 4(31), 21–27. (in Russian)
12. Rebriy, O. V. (2012). *Suchasni kontseptsiyi tvorchosti u pereklyadi [Modern concepts of creativity in translation]*. Kharkiv: KhNU imeni V. N. Karazina Publ. (in Ukrainian)
13. Recker, Ja. I. (1974). *Teorija perevoda i perevodcheskaja praktika [Translation theory and translation practice]*. Moskva: Mezhdunar. otnosheniya Publ. (in Russian)
14. Shatkov, G. V. (1952). *Perevod russkoj bezjektivnoy leksiki na norvezhskij jazyk: Na materiale norvezhskih perevodov russkoj obshhestvenno-politicheskoj literatury* (Dyss. kand. filol. nauk) [Translation of Russian non-equivalent vocabulary into Norwegian: on the basis of Norwegian translations of Russian socio-political literature. (Philology PhD thesis)]. Moskva. (in Russian)
15. Sobolev, L. N. (1955). *O perevode obraza obrazom [About translation an image by image]*. *Voprosy hudozhestvennogo perevoda [Literary translation issues]*. Moskva: Sovetskij Pisatel'. (in Russian)
16. Tomahin, G. D. (1997). *Realii v jazyke i kul'ture [Realia in language and culture]*. *IJaSh [Foreign Languages at school]*, 3, 13–18. (in Russian)
17. Vinogradov, V. S. (2001). *Vvedenie v perevodovedenie (obshhie i leksicheskie voprosy) [Introduction to Translation Studies (general and lexical questions)]*. Moskva: IOSO RAO Publ. (in Russian)

18. Vinogradov, V. V. (1978). *Leksicheskie voprosy perevoda hudozhestvennoj prozy* [Lexical questions of literary prose translation]. Moskva: MGU Publ. (in Russian)

19. Vlahov, S. I., & Florin, S. P. (1970). *Neperevodimoe v perevode. Masterstvo perevoda* [Not translatable in translation. Mastery of translation]. Moskva: Mezhdunar. Otnoshenija Publ. (in Russian)

20. Vlahov, S. I., & Florin, S. P. (1980). *Neperevodimoe v perevode* [Not translatable in translation]. Moscow: Mezhdunar. Otnoshenija Publ. (in Russian)

21. Zorivchak, R. P. (1989). *Realiya i pereklad (na materialih anhlomovnykh perekladiv ukrayins'koyi prozy)* [Realia and translation (based on English translations of Ukrainian prose)]. Lviv: LDU Publ. (in Ukrainian)

ДОДАТОК 1

Список реалій оповідання А. К. Дойла «Скандал у Богемії»
та їхній розподіл за типом та способом перекладу

№	Реалія	Тип реалії	Переклад	Спосіб перекладу
1	Baker Street	географічна (топонім)	Бейкер-стріт	транскрипція
2	Bohemian soul	етнографічна (мистецтво і культура, зовнішня)	богемні звички	напівкалькування
3	Odessa	географічна (топонім, зовнішня)	Одеса	українська реалія
4	Trincomalee	географічна (топонім, зовнішня)	Трінкомалі	транскрипція
5	chamber	етнографічна (побут)	кімната	уподібнення
6	a spirit case	етнографічна (побут)	погірбець із винами	контекстуальний переклад
7	gasogene	етнографічна (побут)	апарат для газування содової	описовий переклад
8	pounds	етнографічна (міри і гроші)	фунти	уподібнення
9	harness	етнографічна (праця)	ярмо	уподібнення
10	thick, pink-tinted note-paper	етнографічна (побут)	аркуш цупкого рожевого поштового паперу	контекстуальний переклад
11	gentleman	суспільно-політичні реалії (суспільно-політичне життя)	джентльмен	транскрипція
12	Europe	географічна (топонім, зовнішня)	європейський	уподібнення+граматична трансформація
13	half a crown	етнографічна (міри і гроші)	півкрони	напівкалькування
14	maker	етнографічна (праця)	фабрикант	контекстуальний переклад
15	Continental Gazetteer	етнографічна (мистецтво і культура)	«Географічний довідник Європи»	описовий переклад
16	volume	етнографічна (мистецтво і культура)	фоліант	контекстуальний переклад
17	Egglow, Eglonitz... Egria	географічна (топонім, зовнішня)	Egglow, Eglonitz...Egria	перенесення тексту оригіналу
18	Bohemia	географічна (топонім, зовнішня)	Богемія	транслітерація
19	Carlsbad	географічна (топонім, зовнішня)	Карлсбад	транслітерація
20	brougham	етнографічна (побут)	карета	уподібнення
21	guinea	етнографічна (міри і гроші)	гінея	транслітерація
22	Boswell	етнографічна (етнічні об'єкти)	біограф	гіперонімічне перейменування
23	six feet six inches	етнографічна (міри і гроші)	шести футів і шести дюймів	калькування
24	Heavy bands of astrakhan were slashed across the sleeves and fronts of his double-breasted coat, while the deep blue cloak which was thrown over his shoulders was lined with flame-coloured silk and secured at the neck with a brooch which consisted of a single flaming beryl	етнографічна (побут)	Рукава й вилоги його двобортного пальта було щедро оторочено смушком, а темно-синій плащ, накинутий на плечі, яснів вогненно-червоним шовком підкладки і був застебнутий на шиї пряжкою, оздобленою бериллом	описовий переклад
25	Boots which extended halfway up his calves, and which were trimmed at the tops with rich brown fur, completed the impression of barbaric opulence which was suggested by his whole appearance	етнографічна (побут)	Чоботи, халяви яких сягали трохи вище середини литок, були обшиті вгорі дорогим коричневим хутром, і все це створювало враження якоїсь варварської пишноти	описовий переклад

26	Count	суспільно-політичні реалії (суспільно-політичне життя)	граф	уподібнення
27	great House of Ormstein	суспільно-політичні реалії (органи та носії влади)	велика династія Ормштейнів	уподібнення +транскрипція
28	your Majesty	суспільно-політичні реалії (суспільно-політичне життя)	ваша величносте	уподібнення
29	Grand Duke	суспільно-політичні реалії (суспільно-політичне життя)	великий князь	уподібнення
30	Prague	географічна (топонім, зовнішня)	Прага	уподібнення
31	Warsaw	географічна (топонім, зовнішня)	Варшава	уподібнення
32	index	етнографічна (мистецтво і культура)	картотека	контекстуальний переклад
33	Hebrew rabbi	етнографічна (етнічні об'єкти)	єврейський рабин	уподібнення
34	staff-commander	суспільно-політичні реалії: (військові реалії)	штабний капітан 3-го рангу	уподібнення
35	monograph	етнографічна (мистецтво і культура)	книжка	контекстуальний переклад
36	New Jersey	географічна (топонім)	Нью-Джерсі	транскрипція
37	Contralto	етнографічна (мистецтво і культура)	контральто	транслітерація
38	La Scala	етнографічна (мистецтво і культура)	«Ла Скала»	транслітерація
39	London	географічна (топонім)	Лондон	транслітерація
40	waylaid	суспільно-політичні реалії: (військові реалії)	влаштовано пастку	описовий переклад
41	Scandinavia	географічна (топонім, зовнішня)	Скандинавія	транслітерація
42	Langham	етнографічна (побут)	готель «Ленгхем»	описовий переклад
43	carte blanche	етнографічна (мистецтво і культура, зовнішня)	карт-бланш	транскрипція
44	in notes	етнографічна (міри і гроші)	асигнаціями	уподібнення
45	Mademoiselle	суспільно-політичні реалії (суспільно-політичне життя, зовнішня)	міс	уподібнення
46	Briony Lodge	географічна (топонім)	Брайені Лодж	транскрипція
47	Serpentine Avenue	географічна (топонім)	Серпентайн-авеню	транскрипція
48	St. John's Wood	географічна (топонім)	Сент-Джон Вуд	транскрипція
49	photograph a cabinet	етнографічна (побут)	фотографія кабінетного формату	описовий переклад
50	landlady	етнографічна (праця)	хазяйка будинку	описовий переклад
51	groom	етнографічна (праця)	візник	уподібнення
52	tweed-suited	етнографічна (побут)	твідовий костюм	описовий переклад
53	fire	етнографічна (побут)	камін	контекстуальний переклад
54	bijou villa	етнографічна (побут)	маленька елегантна вілла	описовий переклад +транслітерація
55	chubb lock	етнографічна (побут)	важкий замок	описовий переклад
56	sitting-room	етнографічна (побут)	вітальня	уподібнення
57	English window fasteners	етнографічна (побут)	англійські засуви	описовий переклад
58	coach-house	етнографічна (побут)	каретня	уподібнення
59	a mews	етнографічна (побут)	стайня	уподібнення
60	ostler	етнографічна (праця)	конюх	уподібнення
61	a glass of half and half	етнографічна (побут)	склянку пива наполовину з элем	описовий переклад
62	two fills of shag tobacco	етнографічна (побут)	два дрібки тютюну	описовий переклад
63	half a dozen	етнографічна (міри і гроші)	півдюжини	калькування
64	Inner Temple	географічна (топонім)	Іннер Темпл	транслітерація
65	cabman	етнографічна (праця)	візник	уподібнення
66	mistress	суспільно-політичні реалії (суспільно-політичне життя)	кохана	гіперонімічне перейменування
67	chambers	етнографічна (побут)	контора	уподібнення
68	hansom cab	етнографічна (побут)	двоколісний екіпаж	описовий переклад
69	cab	етнографічна (побут)	екіпаж	уподібнення
70	Gross & Hankey's	етнографічна (праця)	контора Гросса й Хенке	описовий переклад

71	Regent Street	географічна (топонім)	Ріджент-стріт	транскрипція
72	Edgware Road	географічна (топонім)	Еджуер-роуд	транскрипція
73	landau	етнографічна (побут, зовнішня)	ландо	транскрипція
74	coachman	етнографічна (праця)	кучер	уподібнення
75	harness	етнографічна (праця)	ремінна зброя	контекстуальний переклад
76	surpliced clergyman	етнографічна (праця)	священик в стихарі	уподібнення
77	spinster	суспільно-політичні реалії (суспільно-політичне життя)	дівчиця	уподібнення
78	bachelor	суспільно-політичні реалії (суспільно-політичне життя)	холостяк	уподібнення
79	lady	суспільно-політичні реалії (суспільно-політичне життя)	дама	уподібнення
80	license	суспільно-політичні реалії (суспільно-політичне життя)	дозвіл на шлюб без оголошення	описовий переклад
81	bridegroom	суспільно-політичні реалії (суспільно-політичне життя)	жених	уподібнення
82	bride	суспільно-політичні реалії (суспільно-політичне життя)	молода	уподібнення
83	sovereign	етнографічна (міри і гроші)	соверен	транслітерація
84	cold beef	етнографічна (побут)	холодне м'ясо	гіперонімічне перейменування
85	the tray	етнографічна (побут)	їсти	гіперонімічне перейменування
86	Miss	суспільно-політичні реалії (суспільно-політичне життя)	міс	транскрипція
87	Madame	суспільно-політичні реалії (суспільно-політичне життя, зовнішня)	мадам	транслітерація
88	plumber's smoke-rocket, fitted with a cap at either end to make it self-lighting	суспільно-політичні реалії (військові реалії)	димова шашка для перевірки водогінних труб, обладнана з обох кінців ковпачками для samozаймання	описовий переклад
89	Nonconformist clergyman	етнографічна (праця)	священник	гіперонімічне перейменування
90	Mr.	суспільно-політичні реалії (суспільно-політичне життя)	містер	граматична трансформація + транслітерація
91	shabbily dressed men	суспільно-політичні реалії (суспільно-політичне життя)	гультіпаки	уподібнення
92	a scissors-grinder with his wheel	етнографічна (праця)	точильник із своїм нехитрим інструментом	описовий переклад
93	guardsmen	суспільно-політичні реалії (військові реалії)	гвардійці	уподібнення
94	double-edged weapon	суспільно-політичні реалії (військові реалії)	двосічна зброя	описовий переклад
95	carriage	етнографічна (побут)	екіпаж	уподібнення
96	carriage	етнографічна (побут)	камета	уподібнення
97	loafing men	суспільно-політичні реалії (суспільно-політичне життя)	гультіпаки	уподібнення
98	a copper	етнографічна (міри і гроші)	шеляг	уподібнення
99	loungers	суспільно-політичні реалії (суспільно-політичне життя)	голодранці	уподібнення
100	ulster	етнографічна (побут)	пальто	гіперонімічне перейменування
101	jewel-box	етнографічна (побут)	скринька з коштовностями	описовий переклад

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Nataliia Petrushova – PhD in Philology, Associate Professor at General and Slavic Linguistics and Foreign Languages department of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University; e-mail: ffgkimnata_petrushova@gsuite.pnpu.edu.ua, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1048-2547>; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations?user=OKE_A8wAAAAJ&hl=uk&oi=sra

Viktoriia Kravchenko – PhD in Philology, Associate Professor at English and German Philology department of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University; e-mail: dr.kravchenkoviki@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3837-3203>; GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=IWyhylkAAAAJ&hl=ru>; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Victoria_Kravchenko.

Olha Petrovych – Lecturer at General and Slavic Linguistics and Foreign Languages department of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, e-mail: ffgkimmares15@gsuite.pnpu.edu.ua

УДК 811.111'255.4:305]:821.111(71)-313.2Етвуд.09

DOI: 10.26565/2227-8877-2021-93-07

Гендерні стереотипи як прояв культури в оригіналі та перекладі (на матеріалі роману-антиутопії М. Етвуд «Заповіти»)

Ташченко Г. В.

кандидат філол. наук, доцент кафедри перекладознавства імені Миколи Лукаша

Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна;

e-mail: annatashenko@gmail.com; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9008-4935>;

GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=uc3hgc0AAAAJ&hl=ru&citsig=AMstHGQtIY88j1XeKPoWv3L-u1tO6PRSfg>; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Anna_Tashchenko

(Харків)

Статтю присвячено проблемі гендерних стереотипів, чия присутність у художньому тексті становить потужний чинник перекладацької діяльності і водночас дає можливість глибше пізнати іншу культуру, а, можливо, і свою власну. На етапі інтерпретації художнього твору перекладач повинен детально проаналізувати кожен художній образ, оскільки саме в діях персонажів, їх характері, їх мовленні знаходять вираження гендерні стереотипи суспільства, до якого вони належать. Матеріалом для дослідження слугував роман-антиутопія М. Етвуд «Заповіти». Безпосередньому вивченню підлягав образ однієї з трьох героїнь – Агнес. В образі дівчини втілюється викривлене сприйняття світу жінкою, що насаджувалося Гілеадом. Жіноче тіло вона вважає пасткою, джерелом небезпеки, відносини між чоловіком та жінкою не викликають нічого, окрім жаху та відразі. Їй заборонено вчитися читати, писати, навіть відчувати поза тим, що вважається суспільно прийнятним. Образ Агнес побудовано на основі численних художніх засобів, що досить успішно відтворюються перекладачкою. Водночас, вимальовуючи антиутопічну реальність, що має на меті застерегти від посилення гендерної дискримінації, авторка вдається до неформальних, навіть подекуди вульгарних мовних засобів, що покликані підкреслити спотвореність уявлень Агнес про власну жіночність та шлюб. Проте в українській культурі, де про гендерні проблеми не прийнято говорити настільки відкрито, де все ще панують стереотипи про те, що мова жінки не може бути грубою чи непристойною, перекладачка відчуває потребу евфемізувати такі елементи, замінюючи їх на більш стилістично нейтральні, а подекуди повністю вилучаючи. Так, ступінь усвідомленості гендерних питань, стереотипні уявлення про прийнятне та неприйнятне у мовленні та поведінці жінки визначають, яким перед цільовим читачем постане твір, створений задля привернення уваги до гендерної проблематики.

Ключові слова: антиутопія, вихідний текст, гендерний стереотип, культура, художній засіб, художній текст, цільовий текст.

Tashchenko G. Gender Stereotypes as a Manifestation of Culture in the Original and Translation (Based on the Dystopian Novel "The Testaments" by M. Atwood). The article focuses on the issue of gender stereotypes whose presence in a literary text constitutes a powerful factor in the translator's activity and enables the target reader to learn more about the source culture as well as about their own. While analyzing the original, the translator must look into each literary image as the characters' personality traits, their actions and their speech reveal the gender stereotypes of the society they belong to. The research was based on a dystopian novel by M. Atwood, "The Testaments". The study was targeted at the image of one of the protagonists on whose behalf the story is being told – Agnes. The girl becomes a vivid embodiment of the distorted worldview imposed by Gilead. In Gilead, women are prohibited to have any feelings except for those that are regarded socially acceptable. She considers a woman's body a trap, a source of danger, while relationships between a man and a woman provoke nothing but fear and disgust. The image of Agnes is constructed on the basis of a wide range of artistic devices rather masterfully recreated by the translator. However, depicting the dystopian reality which is aimed at warning against expansion of gender discrimination, the author recurs to informal, sometimes even vulgar language means aimed at underlining misrepresentation of the way Agnes perceived her own femininity and marriage. Nevertheless, in the Ukrainian culture where it is not so natural to openly speak about gender-related

problems, where a woman's speech cannot be rude or inappropriate, the translator, a woman herself, feels the need to euphemize such elements replacing them with more stylistically neutral ones or even completely omitting them. Thus, the degree of gender awareness, stereotypical views of what is acceptable or unacceptable in a woman's speech determines perception of a literary text intended to draw increased attention to gender problems within a different cultural environment.

Key words: artistic linguistic means, culture, dystopia, gender stereotype, literary text, source text, target text.

1. ВСТУП

Художній переклад є одним із найпотужніших засобів взаємодії культур з точки зору пізнання відмінностей у їх картині світу з притаманними їй цінностями, настановами, стереотипами тощо. Кожен твір художньої літератури позначається індивідуальністю автора, проте значний вплив на процес його творення чинить історична епоха та культура, до якої належить автор. Художній текст становить унікальну єдність авторського задуму, його неповторного стилю та культури, що обумовлює ідейну спрямованість твору, яка значною мірою реалізується в персонажах, що стають рушійною силою сюжету.

Одне з найголовніших завдань перекладача полягає в автентичному відтворенні усєї сукупності художніх образів, представлених письменником. «Смислові відносини в художньому тексті центруються довкола персонажа. Саме персонаж ... відображає парадигму диференційних ознак тексту, функціонує як основна ланка у розвитку сюжету, таким чином персонаж розкривається як певний характер, тип людини як представника того чи іншого лінгвосоціуму» [7, с. 78]. У цьому сенсі переклад виступає інструментом обміну культурними цінностями, передачі ідей та форм естетики [16], що обумовлює надзвичайну актуальність дослідження відмінностей у світогляді різних культур на основі способів відображення у перекладі художніх образів, які втілюють у собі специфіку вихідного культурного простору.

Об'єкт дослідження представлений засобами репрезентації гендерних стереотипів у складі жіночого образу в його соціальній обумовленості. Предметом вивчення є способи цілісного відтворення художнього образу жінки у перекладі у сукупності його особистісних та соціально детермінованих характеристик.

Мета дослідження полягала у встановленні кореляції між ступенем усвідомлення гендерних проблем у суспільстві та засобами відтворення жіночого образу в англо-українському художньому перекладі. Для досягнення поставленої мети було вирішено наступні завдання:

- 1) окреслити поняття гендерного стереотипу та його ролі у культурі та художньому тексті;
- 2) розглянути засоби репрезентації гендерних стереотипів на основі образу однієї з головних героїнь роману-антиутопії «Заповіти» за авторством М. Етвуд;
- 3) визначити способи відтворення складових художнього образу, позначених впливом гендерних

стереотипів, з урахуванням їх відмінностей в англomовному та українomовному культурному просторі.

У якості матеріалу було обрано роман-антиутопію «Заповіти» за авторством М. Етвуд та його переклад українською мовою.

2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Повна тотожність між двома різними культурними системами не є можливою, а відтак на особливу увагу заслуговує те, як мова, з одного боку, розповідає про цінності своїх носіїв, а з іншого – закріплює їх у свідомості читачів текстів відповідної культури. На сьогодні досить багато уваги приділяється проблематиці гендерних стереотипів у дитячій літературі, у тому числі у перекладацькому ракурсі [11; 13–15; 17]. Водночас художня література є суттєвим фактором змін у гендерній картині світу особистості протягом усього життя людини, що значною мірою обумовлюється глобалізаційними процесами та взаємодією культур. У свою чергу, саме персонажі художніх творів є виразниками того, що вважається важливим, очікуваним, прийнятним для певного соціокультурного простору.

Особистість кожної людини завжди тією чи іншою мірою обумовлюється впливом соціуму, до якого вона входить. Процес соціалізації пов'язаний з формуванням гендерної ідентичності – переживанням своєї відповідності гендерним ролям, тобто сукупності суспільних норм та стереотипів поведінки, характерних для представників певної статі або таким, що приписуються їм суспільно-історичною або соціокультурною ситуацією [8, с. 18]. Зі зростанням уваги до проблем гендеру до наукового обігу навіть було введено поняття гендерної соціалізації, що визначається як «процес засвоєння норм, правил поведінки, соціальних настанов відповідно до культурних уявлень про роль, положення та призначення чоловіка та жінки у суспільстві» [5]. Гендер вважається одним із «параметрів, за допомогою яких конструюється соціальна ідентичність мовця. Зазвичай він взаємодіє з іншими параметрами – статусом, віком, соціальною групою тощо» [3].

Гендер є «наскрізним компонентом художнього тексту, що відстежується в елементах мікроструктури та утворює макроструктуру – гендерну парадигму художнього тексту, що представлена комплексом гендерно маркованих смислів, включаючи гендерні конотації, асоціативний потенціал, гендерну символіку» [9], унаслідок чого перекладач повинен враховувати гендерну специфіку оригіналу, звертаючи увагу на відмінності в гендерних стереотипах, притаманних вихідній та цільовій культурах відповідно.

Незважаючи на те, що гендер є скоріше соціально-психологічною категорією, аналіз художнього твору на стилістичному рівні дає можливість зрозуміти, яку роль гендер відіграє в тій чи іншій культурі, які поведінкові норми встановлюються для чоловіків та жінок, як змінюються уявлення про гендерні норми, як маскуліність та фемінність осмислюються в різних культурах тощо [4]. Також художня література надає плідне підґрунтя для вивчення того, як мова уможлиблює маніпулювання гендерними стереотипами. Загалом, якщо перекладач не враховує гендерну складову тексту, не зважає на уявлення про традиційні жіночі та чоловічі якості, що знаходять у ньому прояв, це призводить до втрати цілісності художнього образу, оскільки нівелюється одна з важливих його складових. У художньому творі гендерні особливості входять до семантичної структури образу персонажа та впливають на сприйняття як окремого героя, так і всього твору [1].

З цієї точки зору особливу зацікавленість викликає специфіка сприйняття тексту перекладачем. З одного боку, він виступає як ще один його читач, який отримує доступ до задуму автора виключно крізь текст, а отже, можливо, інтерпретуватиме його дещо по-своєму. З іншого, перекладач усвідомлює, що саме від нього, від його майстерності залежить, яким відповідний твір побачить цільова аудиторія. Надзвичайно важливу роль при перекладі художньої літератури відіграє стилістична складова, відтворення засобів образності, застосованих автором. Проте мовне оформлення в будь-якому разі підпорядковується загальній проблематиці твору незалежно від того, чи описує автор реальну дійсність, чи вибудовує фантастичний світ, а персонаж перетворюється на ту саму призму, крізь яку читач сприймає художню дійсність. Втілюючи певні соціально-психологічні характеристики, кожен герой, якого автор вводить до світу свого твору, є, з одного боку, виразником ідей письменника, а з іншого, продуктом певного соціокультурного простору, представленого у творі. Відповідно всі його дії, слова та почуття співвідносяться з очікуваннями, що усталілися в описуваному соціумі. Іншими словами, особистість героя оцінюється з позиції відповідності / невідповідності певним стереотипам, зокрема і гендерного характеру.

Гендерні стереотипи – це історично обумовлені мінімізовані, типізовані уявлення, що склалися в колективній свідомості певного лінгвокультурного соціуму, про атрибути, що є властивими / невластивими індивіду, якого соціум кваліфікує як чоловіка або жінку [6, с. 47]. Стереотипи у їх регулятивній функції уподібнюються до «норми», яку повинні наслідувати члени певної соціальної категорії [там само, с. 40]. Тобто, вони функціонують як орієнтири очікувань стосовно того, якими мають бути жінка і чоловік, таким чином регулюючи гендерну пове-

дінку та встановлюючи соціальні ролі, які належить виконувати представнику відповідного гендеру. Поняття гендерного стереотипу тісно взаємодіє з гендерною ідентичністю особистості, оскільки бере безпосередню участь у її формуванні. Відповідно до теорії Г. Хофстеда, відмінності у гендерних ролях залежать від гендерної диференціації або ступеню фемінності або маскуліності тієї чи іншої культури [12].

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

На рівні художнього твору гендерні відносини можуть відбивати цінності культури, для представників якої його було створено, або ж соціуму, сформованого уявою автора. Проте навіть змальовуючи світи, що ніколи не існували, письменник прагне порушити проблеми, що постають перед сучасним для нього суспільством, що ми можемо засвідчити на прикладі роману М. Етвуд «Заповіді». Авторка запрошує читача до світу антиутопії, що став квінтенсенцією найгірших проявів гендерної дискримінації сьогодення. У Гілеаді, теократичному суспільстві, де панує тотальна гендерна дискримінація, усі жінки розподілені на класи, і їх життя повністю підпорядковується біологічному призначенню, яке вони, начебто, повинні виконувати, як того вимагає Біблія. Розповідь ведеться від імені трьох жінок, одна з яких Агнес. Вона народилася в Гілеаді, не бачивши іншого світу, знаючи лише те, чого її навчали.

Враховуючи специфіку роману, що становить складне поєднання фантазії та реальності, перекладач на етапі інтерпретації твору повинен ретельно проаналізувати особливості соціуму, який змальовує авторка, з точки зору стереотипних уявлень про «зразкового» чоловіка та «зразкову» жінку, очікуваних моделей їх поведінки, того, що є дозволеним, а що ні. Відтворення образу Агнес у перекладі, її думок, страхів, прагнень вимагає від перекладача розуміння того, як культура Гілеаду вплинула на її становлення як особистості, на набуття нею гендерної ідентичності у межах, мислити поза якими дівчина просто не мала змоги.

Агнес зобов'язана вийти заміж за Командора у надзвичайно юному віці та народити дитину для свого чоловіка. Якщо ж не зможе, до її родини прикріплять Служницю, чиє призначення полягає в тому, щоб виношувати дітей Командорів, якщо цього не може зробити Дружина. Дружини, у свою чергу, виконують суто орнаментальну роль, невидимі для оточуючих, позбавлені права приймати будь-які рішення стосовно свого життя або навіть декорування будинку. Агнес не вміє ані читати, ані писати, оскільки жінці в Гілеаді це заборонено. Відносини між чоловіком та жінкою видаються їй брудними, а отже думка про шлюб не викликає нічого, окрім відрази. Своє тіло, саму себе як жінку Агнес вважає джерелом небезпеки, її опис власної жіночності межує з непристойністю.

The adult female body was one big booby trap as far as I could tell... There were so many things that could be done to it or go wrong with it, this adult female body... [10].

Наскільки я розуміла, доросле жіноче тіло було суцільною пасткою... Стільки всього можна було з ним зробити, із цим дорослим жіночим тілом, стільки всього могло піти не так [2, с. 71].

В оригіналі жіноче тіло порівнюється з пасткою – прийом, який перекладачка повністю зберігає в цільовому тексті, проте вона також приймає рішення вилучити означення *booby*, що в англійській мові позначає жіночі груди. Англійська одиниця належить до неформального, навіть вульгарного шару лексики. Імовірно, дії перекладачки обумовлені тим, що в українській культурі гендерним питанням не приділяється достатньої уваги, а прояви грубощів у мовленні, особливо у мовленні жінок, прийнято евфемізувати. Прийом повтору («Стільки всього»), до якого вдається перекладачка, відсутній у вихідному тексті, де *There were so many things* вживається виключно на початку речення, проте він посилює ефект пасивності, підкреслюючи, що героїня не могла обирати навіть того, що відбувається з її тілом. Цій меті слугують граматичні конструкції, яким притаманне пасивне значення: *could be done to it or go wrong with it* – «можна було з ним зробити..., могло піти не так».

Глибше пізнаючи Агнес, її викривлене бачення ролі жінки у суспільстві, перекладачка ближче знайомиться з культурою, що створив Гілеад. Тут заборонено мислити, заборонено навіть відчувати. У свідомості Агнес кохання дорівнює злочину.

But the goal in every instance was the same: girls of all kinds – those from good families as well as the less favoured – were to be married early, before any chance encounter with an unsuitable man might occur that would lead to what used to be called falling in love or, worse, to loss of virginity [10].

Та мета в кожному випадку була одна: усі дівчата – і з добрих родин, і ті, кому менше пощастило, – мусили виходити заміж рано, поки не виникла ймовірність зустрічі з неподходящим чоловіком і не призвела до того, що раніше звалось закоханістю, або ж – іще гірше – до втрати незайманості [2, с. 133].

Наведений приклад яскраво ілюструє, наскільки небезпечним для Гілеаду є кохання – воно робить людину сильнішою, змушує боротися, а цього допустити не можна. Тож любов тут поза законом, а втрата цнотливості вважається найбільшим гріхом, оскільки тіло жінки – це ресурс, а отже є власністю республіки. Перекладачка успішно відтворює оригінальне повідомлення, підкреслюючи, що для жінки, що зросла в Гілеаді, кохання перетворилося на слово, що не несло жодного сенсу: *what used to be called falling in love* – «що раніше звалось закоханістю». Гілеад докладав усіх зусиль, щоб саме таким жінки вважали Божий задум, а дізнатися, про що саме

йшлося в Біблії, Агнес не мала можливості, оскільки просто не вміла читати.

Проте коли Агнес стає однією з претенденток на звання Тітки, втікаючи від ненависного для неї шлюбу, вона починає навчатися. Тепер дівчина відкриває для себе релігійні тексти, окрім того, вона дізнається про немислимі злочини, скоєні верхівкою Гілеаду. Агнес здається, що весь її світ руйнується.

...I feared I might lose my faith.

If you've never had a faith, you will not understand what that means. You feel as if your best friend is dying; that everything that defined you is being burned away; that you'll be left all alone. You feel exiled, as if you are lost in a dark wood [10].

Але дізнавшись про те, що змінив Гілеад, що додав, а що вилучив, я боялася, що втрачу віру.

Якщо ви ніколи не вірили, то не зрозумієте, про що мені йшлося. Почуваєшся так, наче помирає твій найкращий друг; наче все, що тебе визначало, палає; наче залишаєшся зовсім сама. Почуваєшся вигнанкою, загубленою в темному лісі [2, с. 289].

Авторка передає почуття героїні через низку порівнянь, що повністю відтворюються в перекладі: *as if your best friend is dying* – «наче помирає твій найкращий друг»; *everything that defined you is being burned away* – «наче все, що тебе визначало, палає»; *that you'll be left all alone* – «наче залишаєшся зовсім сама». У такий спосіб як вихідний, так і цільовий текст підкреслюють глибину розпачу дівчини, яка більше не знає, у що вірити, почуваючись вигнанкою (в оригіналі – *feel exiled*).

Врешті-решт, саме Агнес стала однією з посланниць, що передали до Канади документи, які дозволили назавжди поховати Гілеад. Проте навіть після втечі, побачивши зовсім інший світ, зустрівшись з матір'ю і сестрою, з якими її розлучили в далекому дитинстві, Агнес бачить у Гілеаді не тільки лихе.

I agree with you that Gilead ought to fade away – there is too much of wrong in it, too much that is false, and too much that is surely contrary to what God intended – but you must permit me some space to mourn the good that will be lost [10].

Я згодна з вами: Гілеад мусить зникнути – надто багато в ньому несправедливості, надто багато фальші, надто багато того, що суперечить Божим намірам, – але дозвольте мені оплакати те добре, що буде втрачене разом з ним [2, с. 10].

В оригінальному повідомленні авторка послуговується розповсюдженим у творі прийомом повтору, який відтворює і перекладачка. Так, *too much that* відтворюється як «надто багато того», що створює притаманний вихідному тексту ефект градації. Водночас привертає увагу спосіб передачі метафори *Gilead ought to fade away*. У перекладі образність оригіналу нівелюється, оскільки читач цільового тексту бачить цілком стилістично нейтральний варіант відтворення: «Гілеад мусить зникнути».

Втрачений компонент значення є релевантним не тільки з точки зору загального художнього рівня повідомлення – у перекладі слова Агнес звучать більш категорично, аніж її оригінальна репліка, оскільки лексема *fade away* означає поступово втрачати силу, згасати, що підкреслює суперечливість почуттів Агнес.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Відтак, детальне вивчення образу Агнес перекладачем є необхідним для цілісного відтворення не тільки її власної особистості, а й реалій суспільства, чий очікування стали визначальними в процесі соціалізації дівчини, яка не позбулася впливу ідеалів республіки, навіть звільнившись від її тиранії. Формування її гендерної ідентичності нерозривно пов'язане зі стереотипами, що функціонували, а радше насаджувалися Гілеадам. Враховуючи специфіку жанру оригінального твору, вплив суспільних очікувань на моделі поведінки, яким повинні відповідати жінки та чоловіки, постає перед читачем в абсолютизованому, перебільшеному вигляді. Проте роман М. Етвуд є живим втіленням того, на що може

перетворитися сучасна культура, якщо не уникнути поглиблення існуючих проблем гендерної дискримінації. Українська культура характеризується нижчим рівнем усвідомлення гендерних питань, що певною мірою впливає на засоби відтворення образу Агнес. З одного боку, у цільовому тексті досить успішно передається стилістика оригіналу та риторичні фігури, що спрямовані на увиразнення думки автора. З іншого, більш вільні мовні одиниці, пов'язані з жіночим тілом та жіночністю в цілому, які у деяких випадках межують з вульгарністю, у перекладі подекуди нівелюються. Іноді перекладачка, що також є жінкою, робить вибір на користь менш стилістично маркованого еквівалента або навіть цілковитого видалення таких елементів, що потенційно відбиває відмінності між двома культурами, в одній з яких гендерна проблематика активно обговорюється, тоді як в іншій відкрите порушення гендерних питань є менш розповсюдженим явищем. П е р с п е к т и в а подальших досліджень полягає у вивченні впливу гендерної картини світу на засоби відтворення художніх образів у перекладі на ширшому емпіричному матеріалі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Денисова, И. В. (2011). *Особенности передачи гендерного аспекта в переводе художественного произведения*. (Автореф. канд. филол. наук). Челябинский государственный педагогический университет, Челябинск.
2. Етвуд, М. (2020). *Заповіти*. Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля».
3. Кирилина, А. В., & Томская, М. В. *Лингвистические гендерные исследования*. Извлечено из http://ecsocman.hse.ru/data/2010/02/25/1208583128/OZ_2005_2_Kirilina_Tomskaya.pdf.
4. Кирилина, А. В. (2000). *Гендерные аспекты языка и коммуникации*. (Дисс. докт. филол. наук). Московский государственный педагогический университет, Москва.
5. Коротаяева, А. И., & Романова, Т. В. *Социальное конструирование понятия гендер*. Извлечено из https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2015/03/10/korotaeva_a.i_romanova_t.v.pdf.
6. Мартинюк, А. П. (2004). *Конструювання гендеру в англомовному дискурсі*. Харків: Константа.
7. Павлишак, Т. А. (2014). Художественное произведение как репрезентант культуры. *Вестник ТвГУ. Серия Филология*, 2, 75–81.
8. Сінькевич, О. Б. (2014). Гендер в ідентифікаційних практиках масової культури. *Грані*, 11, 16–22. Відновлено з <https://core.ac.uk/download/pdf/268618127.pdf>
9. Трифонова, О. Г. (2014). *Гендерный аспект прагматики перевода художественного произведения*. Извлечено из <https://www.alba-translating.ru/ru/ru/articles/literature/trifonova2013.html>.
10. Atwood, M. *The Testaments*. Retrieved from https://royallib.com/book/Atwood_Margaret/the_testaments.html
11. Brugges, C., Cromer, I., & Cromer, S. (2002). Male and female characters in illustrated children's books or how children's literature contributes to the construction of gender. *Population*, 57(2), 237–267. Retrieved from https://www.cairn-int.info/article-E_POPU_202_0261--male-and-female-characters-in-illustrate.htm?contenu=auteurs
12. Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills / London: Sage.
13. Mallan, K. (2009). *Gender dilemmas in children's fiction*. Basingstoke and New-York: Palgrave Macmillan.
14. Nebbia, C. C. (2016). *Gender stereotypes in children's literature*. Retrieved from <https://scholarworks.uni.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1672&context=grp>
15. Paul, L. (2005). Feminism Revisited. In P. Hunt (Ed.), *Understanding children's literature: Key essays from the second edition of "The International Companion Encyclopaedia of Children's Literature"* (pp. 114–127). London / New York: Routledge.
16. Sherry, S. (1996). *Gender in translation. Cultural identity and the politics of transmission*. London / New-York: Routledge.
17. Woodhull, R., & Swanson, M. (2016). Look who's talking now: Representation of female characters in children's chapter books. *Senior Projects Spring*. Retrieved from: https://digitalcommons.bard.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1054&context=seproj_s2016

REFERENCES

1. Atwood, M. (2020). *Zapovity [The Testaments]*. Harkiv: Knizhkovij Klub «Klub Simejnogo Dozvillja» Publ. (in Ukrainian)
2. Atwood, M. *The Testaments*. Retrieved from https://royallib.com/book/Atwood_Margaret/the_testaments.html

3. Brugeilles, C., Cromer, I., & Cromer, S. (2002). Male and female characters in illustrated children's books or how children's literature contributes to the construction of gender. *Population*, 57(2), 237–267. Retrieved from https://www.cairn-int.info/article-E_POPU_202_0261--male-and-female-characters-in-illustrate.htm?contenu=auteurs
4. Denisova, I. V. (2011). *Osobennosti peredachi gendernogo aspekta v perevode hudozhestvennogo proizvedenija* (Avtoreferat kandydatskoi dysertatsii) [Specifics of Rendering the Gender Aspect in the Translation of a Literary Text] (Philology PhD thesis synopsis)]. Chelyabinskii Gosudarstvennyi Pedagogicheskii Universitet, Chelyabinsk. (in Russian)
5. Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills / London: Sage.
6. Kirilina, A. V. (2000). *Gendernye aspekty jazyka i kommunikacii* (Dys. doct. filol. nauk) [Gender Aspects of Language and Communication (Philology Doct. Thesis)]. Moskovskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet, Moscow. (in Russian)
7. Kirilina, A. V., & Tomskaya, M. V. *Lingvisticheskie gendernye issledovanija* [Linguistic Gender Studies]. Retrieved from http://ecsocman.hse.ru/data/2010/02/25/1208583128/OZ_2005_2_Kirilina_Tomskaya.pdf (In Russian)
8. Korotayeva, A. I., & Romanova, T. V. *Social'noe konstruirovanie ponjatija gender* [Social Construction of Gender]. Retrieved from https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2015/03/10/korotaeva_a.i_romanova_t.v.pdf (in Russian)
9. Mallan, K. (2009). *Gender dilemmas in children's fiction*. Basingstoke and New-York: Palgrave Macmillan.
10. Martyniuk, A. P. (2004). *Konstruiuvannia henderu v anhlomovnomu dyskursi* [Gender Construction in the English-Language Discourse]. Kharkiv: Konstanta Publ.
11. Nebbia, C. C. (2016). *Gender stereotypes in children's literature*. Retrieved from <https://scholarworks.uni.edu/cgi/view-content.cgi?article=1672&context=grp>
12. Paul, L. (2005). Feminism Revisited. In P. Hunt (Ed.), *Understanding children's literature: Key essays from the second edition of "The International Companion Encyclopaedia of Children's Literature"* (pp. 114–127). London / New York: Routledge.
13. Pavlishak, T. A. (2014). Hudozhestvennoe proizvedenie kak reprezentant kul'tury [Literary Text as a Representation of Culture]. *Vestnik TvGU*. Moscow: Moskovskij gorodskoj psihologo-pedagogicheskij universitet Publ. (in Russian)
14. Sherry, S (1996). *Gender in translation. Cultural identity and the politics of transmission*. London / New-York: Routledge.
15. Sinkevych, O. B. *Hender v identyfikatsiinykh praktykakh masovoi kultury* [Gender in Identification Practices of Popular Culture]. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/268618127.pdf> (in Ukrainian)
16. Trifonova, O. G. (2014). *Gendernyj aspekt pragmatiki perevoda hudozhestvennogo proizvedenija* [Gender Aspect of Pragmatics in a Literary Text Translation]. Retrieved from <https://www.alba-translating.ru/ru/ru/articles/literature/trifonova2013.html> (In Russian)
17. Woodhull, R., & Swanson, M. (2016). Look who's talking now: Representation of female characters in children's chapter books. *Senior Projects Spring*. Retrieved from https://digitalcommons.bard.edu/cgi/view-content.cgi?article=1054&context=senproj_s2016

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ganna Tashchenko – PhD, Associate Professor at Mykola Lukash Translation Studies Department of V. N. Karazin Kharkiv National University; e-mail: annatashenko@gmail.com; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9008-4935>; GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=uc3hgc0AAAAJ&hl=ru&citsig=AMstHGQtIY88j1XeKPoWv3L-u1tO6PRsfg>; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Anna_Tashchenko

УДК 373.5.016:[81'243:811.161.1]

DOI: 10.26565/2227-8877-2021-93-08

Критерії відбору прецедентних феноменів культури для навчання іноземної мови

Гостра К. В.

асистент кафедри перекладу та слов'янської філології

Криворізького державного педагогічного університету; e-mail: gostra555@gmail.com;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2266-492X>; GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=tvLqe9AAAAAJ&hl=uk>* RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Kateryna_Hostr

(Кривий Ріг)

Володіння іноземною мовою не означає, що людина має певний словниковий запас і володіє граматичним мінімумом, бо цього замало, щоб вона стала повноцінним учасником міжкультурної комунікації. Той, хто вивчає іноземну мову, може стати активним і повноправним учасником міжкультурного діалогу за умови сформованості в нього вторинної мовної особистості. Розвиток такої особистості забезпечується оволодінням прецедентними феноменами культури, які містять національну, соціокультурну, історичну інформацію, та є показником її сформованості. У статті запропоновано систему критеріїв відбору прецедентних феноменів культури для уроків іноземної мови. Схарактеризовано прецедентні феномени культури як засіб формування вторинної мовної особистості. З'ясовано, що вторинна мовна особистість – це комунікативно-активний суб'єкт, який легко включається в міжкультурну комунікацію та здатен правильно продукувати мовленнєву поведінку в певній ситуації міжкультурного спілкування. Прецедентні феномени культури, які є когнітивними структурами, сформованими в пізнавальній базі носіїв мови на основі їхнього соціокультурного та національно-історичного досвіду, сприяють формуванню іншомовної картини світу, набуттю навичок міжкультурного спілкування. Визначено, що критерії відбору прецедентного феномену культури – це властивості, що дозволяють включити його до змісту уроку як дидактичний матеріал. Виділено систему критеріїв відбору прецедентних феноменів культури, яка складається із основних (інформативність, номінативність, прагматичність, уживаність) і факультативних (програмність, міжкультурна зв'язаність) критеріїв. Припущено, що включення прецедентних феноменів культури як дидактичного матеріалу до змісту уроків іноземної мови може зробити його ефективнішим, забезпечити актуалізацію міжпредметних зв'язків, сприяти формуванню вторинної мовної особистості та міжкультурної компетентності.

Ключові слова: вторинна мовна особистість, критерії відбору, прецедентні феномени культури.

Hostra K. Criteria for the selection of precedent cultural phenomena for teaching foreign languages. Proficiency in a foreign language does not mean that the individuals possess a certain lexicon and grammatical minimum as this is not enough for them to become full participants of the intercultural communication. Foreign language learners can become active and full participants of the intercultural dialogue if they retain a developed secondary linguistic personality. The latter's development is provided for through the acquisition of the precedent cultural phenomena, which comprise national, socio-cultural and historical information and indicate its availability. The article proposes a system of criteria for the selection of precedent cultural phenomena as a teaching material for the foreign language classes. The paper characterizes the precedent cultural phenomena as a means of secondary linguistic personality formation. It has been established that an individual possessing the secondary linguistic personality is a communicatively active subject that is readily engaged in the intercultural communication and is able to produce appropriate verbal behavior in a given situation of the intercultural communication. Precedent cultural phenomena, which are cognitive structures formed in the native speakers' mental base relying on their socio-cultural and national-historical experience, contribute to the development of the foreign-language speakers' worldview and the skills of intercultural communication. It was found that the criteria for selecting a precedent cultural phenomenon are the properties that allow it to be included in the content of teaching as a teaching material. The author suggests the system of the said criteria comprising the basic (informative, nominative, pragmatic and applicable) and optional (programme-relat-

ed, intercultural-related) criteria. It was assumed that the inclusion of precedent cultural phenomena as a teaching material in the content of the foreign language teaching may make it more effective, ensure the actualization of interdisciplinary relations, and contribute to the development of the secondary linguistic personality and students' intercultural competence.

Key words: precedent phenomena of culture, secondary linguistic personality, selection criteria.

1. ВСТУП

В умовах глобалізації володіння іноземними мовами є обов'язковою умовою для формування компетентної особистості, що готова до здійснення міжкультурної комунікації. Саме тому іншомовна освіта прагне знайти найефективніші інструменти формування міжкультурної компетентності. Серед великої кількості питань, над розв'язанням яких працюють методисти і дослідники багатьох країн, є головне – формування вторинної мовної особистості. Нерідко виникають ситуації, коли повністю, на перший погляд, зрозумілий вислів, іноземець розуміє неправильно або ж не розуміє взагалі. Такі ситуації можливі, коли висловлювання включає в себе кодифіковану інформацію, для розуміння якої необхідно звернутися до культури, історії, традицій народу мови, яка вивчається. Одиниці, які несуть в собі таку інформацію називають прецедентними.

Історія прецедентності в мовознавстві бере свій початок у працях Ю. М. Караулова, думки якого розвинули В. П. Гудков, В. В. Красних, Ю. Є. Прохоров, Г. Г. Слишкін та ін. Зауважимо, що в англійських дослідженнях цей термін не використовується, однак активно вивчаються особливості функціонування фразеологізмів у різних дискурсах, їх дидактичний потенціал (А. Кім, А. Міллер, С. А. Спренгер, В. Й. М. Левент, Г. Кемпена, Й. И. Ліонтас, Ф. Н. Роман, С. Фідлер, Ц. Фуриасі, Я. М. Функке, А. С. Хошнія та Х. Р. Довлатабаді, Чун-Тинг Хсу, Ф. М. М. Цитрона, Ц. Цаціарі, А. М. Якобс та ін.). Прецедентні феномени культури активно досліджуються у художньому дискурсі (Т. Є. Бистрова, О. А. Нахімова та ін.). Питанням художнього перекладу прецедентних феноменів займаються Д. Є. Ветрова, О. В. Ребрій, Г. В. Тащенко, А. О. Шагаєва, Ж. А. Храмушина. Не залишається поза увагою науковців (Т. В. Акашева, І. Г. Горова, Н. М. Горова, К. В. Гостра, Г. Р. Дільмухамедова, І. Дулебова, О. Б. Каневська, О. В. Маркевич, Н. М. Рахімова, Е. Б. Ушакова та ін.) методичний аспект даної проблеми: обґрунтовано необхідність включення прецедентних феноменів культури в процес навчання іноземної мови, схарактеризовано прецедентний текст як одиницю когнітивного рівня, визначено особливості роботи з прецедентними текстами на уроках іноземної мови. Низку статей (Н. Ю. Баранова, Г. Р. Дільмухамедова, І. Дулебова) присвячено проблемі виділення критеріїв відбору прецедентних текстів для навчальних цілей. На нашу думку, запропоновані дослідниками критерії вимагають уточнення, деталізації, що і зумовлює а к т у а л ь н і с т ь дослідження.

Зважаючи на усе викладене вище, м е т а дослідження – розробити систему критеріїв відбору прецедентних феноменів культури як дидактичного матеріалу для уроків іноземної мови.

Реалізація мети передбачає вирішення таких завдань:

- схарактеризувати прецедентні феномени культури як засіб формування вторинної мовної особистості;
- визначити критерії відбору прецедентних феноменів культури;
- виявити роль критеріїв відбору прецедентних феноменів культури в процесі формування вторинної мовної особистості.

2. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Прецедентні феномени культури як засіб формування вторинної мовної особистості.

Об'єкт дослідження – процес формування вторинної мовної особистості засобами прецедентних феноменів культури.

Предмет – критерії відбору прецедентних феноменів культури як дидактичного матеріалу.

Наше дослідження є поліаспектним, тому що стосується не лише лінгводидактичних питань (роль прецедентних феноменів у формуванні вторинної мовної особистості, розробка критеріїв відбору прецедентних феноменів культури для уроків іноземної мови), але й лінгвістичних (визначення понять «прецедентний феномен культури», «вторинна мовна особистість»).

2.2. Визначення понять «прецедентний феномен культури» та «вторинна мовна особистість»

Уживаний в сучасній методиці іноземних мов термін «прецедентний феномен» виник завдяки теорії прецедентності Ю. М. Караулова, який виділив прецедентні тексти, трактуючи їх як тексти, значимі для особистості в пізнавальному та емоційному відношеннях, що мають надособистісний характер [11, с. 216]. Подальший розвиток ця теорія здобула в працях Н. Д. Бурвікової, Д. Б. Гудкова, І. В. Захаренко, В. Г. Костомарова, Ж. В. Колоїз, В. В. Красних, Ю. Є. Прохорова, І. В. Сахарук, Г. Г. Слишкіна та ін.

Зазначимо, що до сьогодні серед науковців немає одностайної думки щодо тлумачення цього поняття. Так, Д. Б. Гудков трактує термін «прецедентний феномен» як особливу групу вербальних або вербалізованих феноменів, які відносяться до національного рівня прецедентності [5, с. 106]. І. В. Богданова та І. В. Сахарук розглядають їх як суспільне, історичне або культурне явище, текст або особу, які є широко відомими і значущими для певної соціальної спільноти та до

яких здійснюється регулярна апеляція в дискурсі [3, с. 190; 18, с. 130]. Зважаючи на національний, культурний, соціальний та історичний компоненти значення, властиві прецедентним феноменам культури, визначаємо їх як когнітивні структури, сформовані в пізнавальній базі носіїв мови на основі їх соціокультурного та національно-історичного досвіду [10, с. 308].

Безсумнівно, метою навчання мови є формування мовної особистості. Поняття «вторинна мовна особистість», уведені в лінгводидактику І. І. Халєєвою, є фактичною конкретизацією поняття «мовна особистість» у межах міжкультурної комунікації. Тому в контексті іншомовної освіти метою є формування вторинної мовної особистості.

У сучасних дослідженнях знаходимо цілу низку тлумачень терміну «вторинна мовна особистість». Як сукупність здібностей людини до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні, що означає адекватну взаємодію з представниками інших культур, вторинна мовна особистість розглядається в статтях І. А. Фектістової та А. А. Лазаревої [21, с. 77], Н. А. Камайданової та О. Л. Косован [12, с. 196]. Останні уточнюють, що ця взаємодія може відбуватися не лише в реальному, але й у віртуальному міжкультурному просторі [12, с. 196]. На думку В. В. Катерміної та О. М. Логутенкової, готовність до міжкультурної взаємодії – це, по-перше, оволодіння вербально-семантичним кодом мови, який репрезентує мовну картину світу носіїв мови, яка вивчається, по-друге, концептуалізація знань про картину світу [21, с. 77]. І. В. Борисова підкреслює, що поняття «вторинна мовна особистість» побудовано на тезі: в основі іншомовної комунікації, характерної для певної лінгвокультурної спільноти, знаходиться інша картина світу, розкриття (знайомство) з якою під час навчання іноземних мов забезпечує прояв у тих, хто вивчає, особливостей вторинної особистості, а отже, успішність володіння іншою мовою і культурою [4, с. 32–33]. За Ю. М. Жигалкіною, до вторинної мовної особистості відносяться ті, хто володіє іншою мовною картиною, тобто «вербально-поняттєвим кодом нерідної мови» [9, с. 36].

На наш погляд, вторинна мовна особистість – це комунікативно-активний суб'єкт, який легко включається в міжкультурну комунікацію та здатен правильно продукувати мовну поведінку в тій чи іншій ситуації міжкультурного спілкування [10, с. 229]. На нашу думку, саме прецедентні феномени культури сприяють формуванню іншомовної картини світу, формуванню навичок міжкультурного спілкування. Наша точка зору ґрунтується на дослідженнях інших учених. Так, О. В. Ребрій та Г. В. Ташенко зауважують, що вживання у тексті прецедентного імені вимагає високого рівня міжкультурної компетенції [17, с. 275–276]. У статті Н. Ю. Баранової та Е. А. Аввакумової підкреслюється, що робота з прецедентними текстами на заняттях з російської мови забезпечує повноцінне сприймання та розуміння ін-

формації [1, с. 82]. В. В. Катерміна та О. М. Логутенкова вказують, що оволодіння концептуальною картиною світу дозволяє людині зрозуміти нову для неї соціальну дійсність, нову культуру [13, с. 44–45].

Дослідники підкреслюють важливість включення прецедентних феноменів культури до одиниць вивчення під час викладання іноземних мов, тому що вони є одиницями формування когнітивного рівня вторинної мовної особистості (К. В. Потьомкіна [16]), входять до ядра когнітивної бази (В. С. Тихонович, Л. С. Андрєєва [19, с. 192–195]). Зауважимо, у процесі інтерпретації прецедентних феноменів виникають ситуації, які значною мірою ускладнюють міжкультурну комунікацію, іноді унеможливають її. Тому задля попередження виникнення таких проблем необхідно включати прецедентні феномени культури до процесу формування вторинної мовної особистості.

Таким чином, прецедентні феномени культури – один із компонентів і показників сформованості вторинної мовної особистості. Саме високий рівень її сформованості дозволяє людині стати повноцінним учасником міжкультурного діалогу.

2.3. Система критеріїв відбору прецедентних феноменів культури

Проблема розробки критеріїв відбору прецедентних феноменів культури активно розробляється сучасними методистами. Так, С. Ф. Доміннікова вказує, що основа для виділення критерію – функціональна ознака [7]; Н. Ю. Баранова визначає критерії відбору: частотність, доступність, семантична незалежність [2]; І. Дулебова розв'язує питання «ядра» та «периферії» прецедентних феноменів за допомогою асоціативного тесту з поняттями-стимулами [8].

На нашу думку, в основу розробки критеріїв відбору прецедентних феноменів культури, у відповідності до запитів сучасної мовної освіти, необхідно покласти текстоцентричний та інтегрований підходи. Як зазначають науковці, текстоцентричний підхід є методологічним орієнтиром в організації навчання іноземної мови. О. Г. Федорцова на прикладі англійської мови доводить, що цей підхід сприяє розумінню, що іноземна мова – це не окрема знакова система, це спосіб передачі картини світу, а без пізнання світу загалом неможливо пізнати мову [20, с. 78]. Текстоцентричний підхід дозволяє вивчати мову як цілісну систему, – підкреслює О. А. Павлик [15, с. 109]. Зазначимо, що інтегрований підхід до мовного навчання є не менш важливим, тому що передбачає вивчення поняття або явища із залученням суміжних наук. Погоджуємося з думкою, висловленою З. Ф. Юсубовою: тексти на уроках іноземної мови використовуються не лише для збагачення мовних знань, але й для збагачення культурологічних знань [22, с. 266]. Є. Ю. Колишева підкреслює важливість використання художніх текстів у процесі навчання мови, так як регулярна ор-

ганізація спостереження учнів над взаємозв'язком між мовними та літературними явищами дозволить побачити в мовних засобах не просто правила та схеми, використання яких сприяє успішному виконанню вправ і тестів, але й живий матеріал, за яким стоїть певний смисл, що забезпечить вдумливе відношення до мови при створенні власних текстів [14, с. 141]. На наш погляд, матеріалом для вивчення іноземної мови мають стати тексти художніх творів, які стали світовим художнім надбанням та вивчаються на уроках літератури. Отже, саме використання текстоцентричного та інтегрованого підходів підвищує ефективність та якість формування вторинної мовної особистості на уроках іноземної мови, мотивує учнів і сприяє зміцненню міжпредметних зв'язків.

У межах нашого дослідження доцільно виділити критерії відбору тексту для уроків іноземної мови. Поділяємо точку зору Г. Р. Дільмухаметової, що текст повинен бути: концептивним (містити концепти, що відображають традиції, цінності народу); дидактичним (мати виховний потенціал); ензитивним (відповідати віковим і психологічним особливостям розвитку учнів); інформативним (виконувати навчальну та пізнавальну функції) [6, с. 724–725]. Тому критеріями відбору текстів як дидактичного матеріалу є концептивність, дидактичність, ензитивність, інформативність.

На нашу думку, критерії відбору прецедентного феномену культури – це властивості, які дозволяють включити прецедентний феномен як дидактичний матеріал до змісту уроку іноземної мови. Ми пропонуємо систему відбору прецедентних феноменів культури на основі інтегрованого та текстоцентричного підходів, а також враховуємо, що критеріями відбору текстів як дидактичного матеріалу є концептивність, дидактичність, ензитивність та інформативність. Виділяємо основні та факультативні критерії, які утворюють систему. Основні критерії – це такі, яким прецедентний феномен відповідає обов'язково, факультативним же критеріям феномен може і не відповідати, але вони дають додаткову інформацію про одиницю, яка вивчається. До основних критеріїв відносимо: 1) інформативність – прецедентний феномен повинен мати пізнавальну та навчальну цінність; 2) номінативність – називати історичну особу, літературного або міфічного героя, позначати історичне явище, факт та ін.; 3) прагматичність – мати емоційне та оцінне забарвлення; 4) вживаність – прецедентний феномен повинен активно використовуватися носіями мови. Факультативні критерії: 1) програмність – феномен або його джерело (художній текст) повинен входити до шкільної програми; 2) міжкультурна зв'язаність – прецедентний феномен функціонує не лише в мові країни, де виник, а став надбанням світової культури.

2.4. Роль критеріїв відбору прецедентних феноменів культури в процесі формування вторинної мовної особистості

На нашу думку, врахування системи визначених критеріїв відбору прецедентних феноменів культури в процесі навчання іноземної мови може сприяти формуванню вторинної мовної особистості. По-перше, критерії відбору можуть допомогти підібрати не лише необхідні, але й доцільні прецедентні феномени як дидактичний матеріал, що значно розширює словниковий запас учнів, сприяє формуванню їхньої лексичної та соціокультурної компетентностей. По-друге, цілеспрямована робота з прецедентними феноменами культури та з їх джерелами (текстами художньої літератури) на уроках мови і літератури може допомогти учням побачити «в дії» правила та явища мови, які були вивчені на уроках іноземної мови, а вчителів використовувати навчально-виховні можливості інтеграції навчальних предметів. По-третє, прецедентний феномен культури (художній текст), використаний на уроці, може сприяти кращому формуванню вторинної картини світу учнів, яка нерозривно пов'язана з формуванням вторинної мовної особистості. По-четверте, критерії відбору прецедентних феноменів культури можуть допомогти вчителів ефективніше та доцільніше використовувати час на уроці, адже систематична робота – запорука досягнення мети іншомовної освіти.

Дієвість та доцільність запропонованої системи критеріїв потребує експериментальної перевірки, в чому й полягає одна з перспектив подальшого дослідження.

3. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Під час дослідження були отримані такі результати: 1) з'ясовано, що прецедентні феномени культури – один із компонентів і показників сформованості вторинної мовної особистості, який сприяє формуванню іншомовної картини світу, навичкам міжкультурного спілкування; 2) визначено, що критерії відбору прецедентного феномену культури – це властивості, що дозволяють включити його до змісту уроку як одиниці вивчення; 3) виділено систему критеріїв відбору прецедентних феноменів культури, яка складається із основних (інформативність, номінативність, прагматичність, вживаність) та факультативних (програмність, міжкультурна зв'язаність) критеріїв; 4) сформульовано припущення, що визначені нами критерії відбору прецедентних феноменів культури мають потенціал підвищення ефективності уроку, тому що можуть допомогти підібрати доцільний дидактичний матеріал, який може сприяти формуванню вторинної картини світу, а отже, і вторинної мовної особистості.

Перспективним напрямком дослідження вважаємо проведення низки експериментів, які доведуть або спростують ефективність запропонованих критеріїв відбору прецедентних феноменів культури задля навчальних цілей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аввакумова, Е. А., & Баранова, Н. Ю. (2015). Реализация феномена прецедентности в учебных пособиях и тренировочных тестах по русскому языку как иностранному. *Педагогическое образование на Алтае*, 2, 80–83.
2. Баранова, Н. Ю. (2016). *Критерии отбора прецедентных текстов в обучении русскому языку как иностранному*. Молодежь и XXI век: Материалы VI Международной молодежной конференции, 25–26 февраля. Курск, 22–27.
3. Богданова, І. В. (2016). *Сугестивний потенціал прецедентних одиниць в українському медійному дискурсі початку XXI ст.* (Дис. канд. філол. наук). Донецький національний університет, Вінниця.
4. Борисова, И. В. (2015). Особенности формирования вторичной языковой личности студентов неязыковых профилей. *Вестник МГОУ. Серия: Педагогика*, 1, 30–36.
5. Гудков, Д. Б. (2003). *Теория и практика межкультурной коммуникации*. Москва: Гнозис.
6. Дильмухаметова, Г. Р. (2014). Пословицы и поговорки как средство формирования этнокультурной компетентности учащихся на уроках родного языка. *Вестник Башкирского университета*, 2, 722–727.
7. Доминникова, С. Ф. (2019). *Лингвокультурологический ресурс прецедентных феноменов в обучении РКИ*. Материалы XX Международной научно-практической конференции, 3 октября Минск, 307–312.
8. Дулебова, И. (2016). Прецедентные феномены в процессе преподавания русского языка в словацких вузах. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 122, 231–234.
9. Жигалкіна, Ю. М. (2017). Вторинна мовна особистість у контексті міжкультурної комунікації. *Наукові праці Філологія. Мовознавство*, 282, 36–39.
10. Каневская, О. Б., & Гострая, Е. В. (2020). Модель формирования вторичной языковой личности посредством работы с прецедентными феноменами культуры на уроках русского языка как иностранного. *Интеграция образования*, 2, 296–315. DOI 10.15507/1991-9468.099.024.202002.296-315
11. Караулов, Ю. Н. (2010). *Русский язык и языковая личность*. Москва: Издательство ЛКИ.
12. Камайданова, Н. А., & Косован, О. Л. (2018). Лингвокогнитивные компетенции “вторичной языковой личности”. *Проблемы, перспективы и направления инновационного развития науки*, 194–198.
13. Катермина, В. В., & Логутенкова, О. Н. (2018). Вторичная языковая личность в контексте культуры. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*, 1 (29), 42–50. DOI: 10.29025/2079-6021-2018-1(29)-42-50.
14. Коляшева, Е. Ю. (2018). Интеграция языкового и литературного образования в контексте обучения литературе на основе текстоцентрического подхода. *Проблемы современного филологического образования*, XVI, 130–142.
15. Павлик, О. А. (2008). Текстотричний підхід до навчання української мови як другої (близькоспорідненої). *Педагогічні науки: збірник наукових праць*, 49, 108–112.
16. Потемкина, Е. В. (2013). Прецедентный текст как единица формирования когнитивного уровня вторичной языковой личности. *Актуальные вопросы современной филологии и журналистики*, 9, 62–68.
17. Ребрій, О. В., & Ташенко, Г. В. (2015). Прецедентні імена як проблема літературного перекладу. *Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна. Іноземна філологія*, 81, 272–280.
18. Сахарук, И. В. (2015). Статус прецедентных единиц в системе интертекстуальных единиц современного украинского медийного дискурса. *Journal of Linguistics. Jazykovedný časopis*, 2, 127–143. DOI 10.1515/jazcas-2016-0003
19. Тихононович, В. С., & Андреева, Л. С. (2015). *Прецедентные феномены как компоненты русской языковой личности и пути включения их в учебные материалы по русскому языку как иностранному*. Международные отношения: история, теория, практика: материалы V научно-практической конференции молодых ученых факультета международных отношений БГУ. Минск, 192–195.
20. Федорцова, О. Г. (2020). Текстотричний підхід до навчання іноземної мови у ВНЗ. *Молодий вчений*, 3, 76–80. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-79.1-20>
21. Феоктистова, И. А., & Лазарева, А. А. (2017). Проблемы формирования вторичной языковой личности и научной концептосферы иностранных студентов-филологов. *Международный научно-исследовательский журнал*, 4, 76–78. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.58.065>
22. Юсупова, З. Ф. (2016). Текстотрический подход в обучении русскому языку в условиях поликультурного образования. *Региональная картина мира в языковой концептуализации: динамика культурных смыслов*, 262–268.

REFERENCES

1. Avvakumova, E. A., & Baranova, N. Ju. (2015). Realizacija fenomena precedentnosti v uchebnyh posobijah i trenirovochnykh testah po russkomu jazyku kak inostrannomu [Implementation of the phenomenon of precedence in textbooks and practice tests in Russian as a foreign language]. *Pedagogicheskoe obrazovanie na Altae [Pedagogical education in Altai]*, 2, 80–83. (in Russian)
2. Baranova, N. Ju. (2016). *Kriterii otbora precedentnykh tekstov v obuchenii russkomu jazyku kak inostrannomu [Criteria for the selection of precedent texts in teaching Russian as a foreign language]*. Proc. of the VI sci. int. conf. “Molodezh’ i XXI vek”, 25-26 February, Kursk, 22–27. (in Russian)
3. Bohdanova, I. V. (2016). *Suhestyvnyi potentsial pretsedentnykh odynyt v ukrainskomu mediinomu dyskursi pochatku XXI st.* (Dys. kand. filol. nauk) [Suggestive potential of precedent units in the Ukrainian media discourse of the beginning of the XXI century (Philology PhD thesis)]. Donets’kyj natsional’nyj universytet, Vinnytsia. (in Ukrainian).
4. Borisova, I. (2015). Osobennosti formirovaniya vtorichnoj jazykovoj lichnosti studentov nejazykovykh profilej [The peculiarities of forming the secondary linguistic personality of non-linguistic students]. *Vestnik MGOU. Serija: Pedagogika [MGOU Bulletin. Series: Pedagogy]*, 1, 30–36. (in Russian)
5. Dilmukhametova, G. R. (2014). Poslovicy i pogovorki kak sredstvo formirovaniya jetnokul’turnoj kompetentnosti uchashchihhsja na urokah rodnogo jazyka [Proverbs and sayings as a means of forming ethno-cultural competence of pupils at the lessons of the native language]. *Vestnik Bashkirskogo universiteta [Bulletin of the Bashkir University]*, 2, 722–727. (in Russian)

6. Dominikova, S. F. (2019). Lingvokul'turologicheskij resurs precedentnyh fenomenov v obuchenii RKI [Linguoculturological resource of allusive phenomena in the process of teaching Russian as a foreign language]. Proc. of the XX sci. int. conf., October 3, (pp. 306–312). Minsk. (in Russian)
7. Dulebova, I. (2016). Precedentnye fenomeny v processe prepodavaniya russkogo jazyka v slovackih vuzah [Precedential phenomena in the process of teaching Russian language in Slovak universities]. *Advances in Social Science [Education and Humanities Research]*, 122, 231–234. (in Russian)
8. Fedortsova, O. (2020). Tekstotsentrychnyi pidkhid do navchannia inozemnoi movy u VNZ [Textocentric approach to learning foreign language in higher education institutes]. *Molody vchenyi [Young scientist]*, 3, 76–80. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-79.1-20>. (In Ukrainian)
9. Feoktistova, I. A., & Lazareva, A. A. (2017). Problemy formirovaniya vtorichnoj jazykovoj lichnosti i nauchnoj konceptosfery inostrannyh studentov-filologov [Problems of secondary linguistic persona formation and scientific sphere of concepts among foreign student-philologists]. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal [International Research Journal]*, 4, 76–78. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.58.065>. (in Russian)
10. Gudkov, D. B. (2003). *Teorija i praktika mezhkul'turnoj kommunikacii [Theory and practice of intercultural communication]*. Moscow: Gnozis Publ. (in Russian)
11. Jusupova, Z. F. (2016). Tekstocentricheskij podhod v obuchenii russkomu jazyku v uslovijah polikul'turnogo obrazovanija [Text-centric approach in teaching the Russian language in terms of multicultural education]. *Regional'naja kartina mira v jazykovoj konceptualizacii: dinamika kul'turnyh smyslov: sbornik statej [Regional picture of the world in language conceptualization: the dynamics of cultural meanings: a collection of articles]*, 262–268. (in Russian)
12. Kamajdanova, N. A., & Kosovan, O. L. (2018). Lingvokognitivnye kompetencii "vtorichnoj jazykovoj lichnosti" [Linguocognitive competences of the "secondary linguistic personality"]. *Problemy, perspektivy i napravlenija innovacionnogo razvitiya nauki [Problems, perspectives and directions of innovative development of science]*, 194–198. (in Russian)
13. Kanevska, O. B., & Hostra, K. V. (2020). Model' formirovaniya vtorichnoj jazykovoj lichnosti posredstvom raboty s precedentnymi fenomenami kul'tury na urokah russkogo jazyka kak inostrannogo [A Model for the Formation of Secondary Linguistic Personality through Work with Precedent Cultural Phenomena during Classes in the Russian Language as a Foreign Language]. *Integracija obrazovanija [Integration of Education]*, 24(2), 296–315. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.099.024.202002.296-315>. (in Russian)
14. Karaulov, Y. N. (2010). *Russkij jazyk i jazykovaja lichnost' [Russian Language and Language Personality]*. Moscow: LKI Publ. (in Russian)
15. Katernina, V. V., & Logutenkova, O. N. (2018). Vtorichnaja jazykovaja lichnost' v kontekste kul'tury [Secondary language personality in the context of culture]. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogiceskoj lingvistiki [Current problems of philology and pedagogical linguistics]*, 1(29), 42–50. DOI: 10.29025/2079-6021-2018-1(29)-42-50. (in Russian)
16. Kolysheva, E. Ju. (2018). Integracija jazykovogo i literaturnogo obrazovanija v kontekste obuchenija literature na osnove tekstocentricheskogo podhoda [Integration of language and literary education in the context of teaching literature on the basis of a textcentral approach]. *Problemy sovremennogo filologicheskogo obrazovanija [Problems of modern philological education]*, XVI, 130–142. (in Russian)
17. Pavlyk, O. A. (2008). Tekstotsentrychnyi pidkhid do navchannia ukraïnskoï movy yak druhoï (blyzkosporidnenoï) [Text centric approach to teaching Ukrainian as a second (closely related) language]. *Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats [Collection of scientific works «Pedagogical sciences»]*, 49, 108–112. (in Ukrainian)
18. Potemkina, E. V. (2013). Precedentnyj tekst kak edinica formirovaniya kognitivnogo urovnja vtorichnoj jazykovoj lichnosti [Precedent text as a unit of cognitive level of secondary language personality]. *Aktualnye voprosy sovremennoj filologii i zhurnalistiky [Current issues of modern philology and journalism]*, 9, 62–68. (in Russian)
19. Rebrii, O. V., & Tashchenko, H. V. (2015). Precedentni imena yak problema literaturnoho perekladu [Precedent names as a problem of literary translation]. *Visnyk KhNU im. V. N. Karazina. Inozemna filolohiia [The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Foreign philology]*, 81, 272–280. (in Ukrainian)
20. Sakharuk, I. V. (2015). Status precedentnyh edinic v sisteme intertekstual'nyh edinic sovremennogo ukraïnskogo medijno-go diskursa [Status of Precedent Units in the System of Intertextual Means of Contemporary Ukrainian Media Discourse]. *Journal of Linguistics. Jazykovedný casopis*, 66(2), 127–143. DOI 10.1515/jazcas-2016-0003. (in Russian)
21. Tihonovich, V. S., & Andreeva, L. S. (2015). Precedentnye fenomeny kak komponenty ruskoj jazykovoj lichnosti i puti vključenija ih v uchebnye materialy po ruskomu jazyku kak inostrannomu [Precedent phenomena as components of the Russian linguistic personality and ways to include them in teaching materials on Russian as a foreign language]. Proc. of the V sci. int. conf. *molodyh uchenyh fakul'teta mezhdunarodnyh otnoshenij BGU. "Mezhdunarodnye otnoshenija: istorija, teorija, praktika"* (pp. 192–195). Minsk. (in Russian)
22. Zhyhalkina, J. M. (2017). Vtorynna movna osobystist u konteksti mizhkulturnoi komunikatsii [Secondary language personality in the context of intercultural communication]. *Naukovi pratsi. Filolohiia. Movoznavstvo [Scientific works. Philology. Linguistics]*, 282, 36–39. (in Ukrainian)

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Kateryna Hostra – Teaching Assistant at the Department of Translation and Slavic Philology of Kryvyi Rih State Pedagogical University; e-mail: gostra555@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2266-492X>; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations?user=tvLqe9AAAAAJ&hl=uk*; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Kateryna_Hostr

УДК 811.111:371

DOI: 10.26565/2227-8877-2021-93-09

Особливості навчання англомовної професійно орієнтованої дискусії студентів у вищій школі

Грицик Н. В.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов

Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка;

e-mail: Nadiela7027@gmail.com; ORCID: 0000-0001-7198-5327; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations?hl=ru&user=oen2M9QAAAAJ&view_op=list_works&gmla=AJsN-F5hWIXyU-vx5QhF9xURLp_V39f1clbERX7q1SGDaUSWK1NCFVfyTFETV3GAI4I3vQ53xBFc5jOY01ttjaDirliqVpDa_OgUI3Atc7IMJKzMhxU4nyCFrPo3rIM91ZoSmEJgOnD2Epfwcbab9ugfvKfbnKLVqTook5e-sCa9Mr0oHbRhKHKRW1Xbgk77WzibzAdLX846E-XkEGy-uuzyeUuwg8KqOg

(Чернігів)

Гавриш О. Г.

кандидат педагогічних наук, докторант кафедри дошкільної освіти та соціальної роботи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»; e-mail: olenagavrysh@ukr.net;

ORCID: 0000-0003-3468-2583

(Краматорськ)

Наумчук Т. І.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов професійного спілкування Національного університету «Запорізька політехніка»; e-mail: tatyana.timoshchuk@gmail.com;

ORCID: 0000-0002-9465-7497

(Запоріжжя)

Статтю присвячено науково-теоретичному обґрунтуванню особливостей навчання англомовної професійно орієнтованої дискусії студентів у вищій школі. У сучасних реаліях зростають вимоги до підготовки студентів із високим рівнем професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності, і методика навчання англомовної професійно орієнтованої дискусії студентів закладів вищої освіти залишається недостатньо розробленою, що зумовлює актуальність дослідження. Об'єктом дослідження є процес навчання англомовної професійно орієнтованої дискусії студентів у вищій школі. Предметом – особливості навчання англомовної професійно орієнтованої дискусії. У роботі використано теоретичні та емпіричні методи. Професійно орієнтована дискусія – це форма колективно-групової взаємодії, в основі якої є аргументація різних точок зору з метою вирішення певної проблеми професійного характеру. Організована навчальна дискусія відтворює умови реальної мовленнєвої комунікації і є одним з ефективних засобів розвитку невідготовленого мовлення. У навчанні англомовної професійно орієнтованої дискусії студентів вищих навчальних закладів було виділено три етапи: організаційний етап, що передбачає визначення теми та мети дискусії; власне ведення дискусії: через проблемне завдання студенти обґрунтовують свою точку зору шляхом аргументації; завершальний етап, що передбачає аналіз, зіставлення мети дискусії з отриманими висновками та оцінку результатів. Навички ефективного ведення дискусії формуються системою репродуктивних некомунікативних, рецептивних комунікативних, рецептивно-репродуктивних умовно-комунікативних та продуктивних комунікативних вправ на кожному з етапів ведення професійно орієнтованої дискусії англійською мовою. Перспектива подальших досліджень полягає в практичній розробці комплексу вправ, а також підбірці прийомів і технологій для кожного етапу навчання студентів різних напрямів навчання з метою ефективного ведення професійно орієнтованої дискусії англійською мовою.

Ключові слова: вища школа, дискусія, професійно орієнтований, система вправ, студент.

Grytsyk N., Havrysh O., Naumchuk T. Peculiarities in teaching English professionally oriented discussion to students in Higher Educational Establishment. The article is devoted to the scientific and theoretical substantiation of the peculiarities in teaching English professionally oriented discussion to students in Higher Educational Establishment. In modern realities, the re-

quirements for training students with a high level of professionally oriented foreign language communicative competence are growing and the method of teaching English professionally oriented discussion in Higher Educational Establishment remains insufficiently developed determining the relevance of the study. The object of research is the process of teaching English professionally oriented discussion to students. The subject is peculiarities of teaching English professionally oriented discussion. Theoretical and empirical methods have been used in the study. Professionally oriented discussion is a form of collective-group interaction, which is based on the argumentation of different points of view in order to solve a certain problem in a professional nature. Organized educational discussion reproduces the conditions of real communication and is one of the effective means of developing unprepared speech. There are three stages in teaching English professionally oriented discussion to students of Higher Educational Establishment: the organizational stage, which involves determining the topic and purpose of the discussion; the discussion itself: due to the problem students justify their point of view by argumentation; the final stage, which involves analysis, comparison of the purpose with the results and evaluation of results. Skills of the effective discussion are formed by a system of reproductive non-communicative, receptive communicative, receptive-reproductive, conditional-communicative and productive communicative exercises at each stage of conducting professionally oriented discussion in English. The prospect of further research is practical development of the system of exercises and selection of techniques and technologies for each stage in order to conduct English professionally oriented discussion effectively in Higher Educational Establishment.

Keywords: discussion, Higher Educational Establishment, professionally oriented, student, system of exercises.

1. ВСТУП

У сучасних реаліях XXI ст. зростають вимоги до підготовки студентів із високим рівнем професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності, здатних ефективно реалізувати міжкультурне спілкування. Одним із компонентів англомовної комунікативної компетентності є компетентність в говорінні, яка забезпечує ефективне усне спілкування з урахуванням мовних, мовленнєвих, соціокультурних норм, ситуації та намірів. У відповідності з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти [5] студент повинен уміти брати участь у діалозі із достатнім ступенем невимушеності та спонтанності так, щоб відбувалась природна інтеракція з носіями мови; він повинен уміти брати активну участь у дискусії у знайомих контекстах, викладаючи й захищаючи свою точку зору.

Різноманітні аспекти проблеми формування іншомовної компетентності в говорінні студентів закладів вищої освіти досліджували І. Морозова [11], О. Зарецька [8], І. Дичківська [3], С. Ніколаєва [13], В. Євтушевський та М. Канаєва [4]. Дослідженням інтерактивного методу дискусії займалися як іноземні науковці, такі як Д. Хюджес та Б. Філіпс [19], Б. Тан [20], М. Калініна [10], так і вітчизняні: Н. Андронік (навчання майбутніх учителів англомовної дискусії на основі автентичних поетичних творів) [1]; І. Зайцева (формування в майбутніх філологів компетентності в англійському діалогічному мовленні на засадах проблемних ситуацій) [6], [7]; Н. Топтигіна (навчання дискусії на матеріалі художніх текстів у процесі вивчення англійської як другої іноземної мови) [11]; С. Сабат (дискусія як метод інтерактивного навчання іноземних мов майбутніх фахівців сфери міжнародних відносин) [14]. Незважаючи на постійну увагу науковців до окремих аспектів проблеми навчання говорінню студентів у вищій школі, на сучасному етапі не достатньо розробленою залишається методика навчання англомовної професійно орієнтованої дискусії, що зумовлює актуальність обраної теми.

Об'єктом дослідження є процес навчання англомовної професійно орієнтованої дискусії студентів у вищій школі.

Предметом – особливості навчання англомовної професійно орієнтованої дискусії студентів у вищій школі.

Мета статті полягає в науково-теоретичному обґрунтуванні особливостей навчання англомовної професійно орієнтованої дискусії студентів у вищій школі й розробці системи вправ для формування навичок у студентів ведення ефективною дискусії англійською мовою.

У роботі використано методи: теоретичні (вивчення праць вітчизняних та зарубіжних учених із методики та лінгвістики з метою визначення теоретичних передумов дослідження; аналіз та синтез для визначення підходів і принципів, що регулюють процес навчання англомовної професійно орієнтованої дискусії) та емпіричні (наукове спостереження за процесом навчання англійської мови студентів у вищій школі, опитування викладачів та студентів із метою з'ясування особливостей навчання англомовної професійно орієнтованої дискусії та інтересів здобувачів вищої освіти).

2. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Активне навчання передбачає перехід від переважно регламентувальних, алгоритмізованих, програмованих форм і методів організації дидактичного процесу до розвивальних, проблемних, дослідницьких, пошукових, що забезпечує народження пізнавальних мотивів та інтересів, умов для творчості в навчанні [4, с. 14]. Активне навчання – це така організація та ведення навчального процесу, що спрямована на всебічну активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів за допомогою широкого, бажано комплексного використання як педагогічних (дидактичних), так і організаційно-управлінських засобів [3, с. 17].

Протягом багатьох років навчання говоріння полягало тільки у відтворенні вивченого матеріалу.

Навчання іноземної мови відбувалося через розвиток репродуктивних навичок – здебільшого граматичних та орфографічних, що було неефективним під час спілкування за межами закладів освіти. Навчання говорінню дискусії є професійно орієнтованим і важливим у комунікативній поведінці студента.

Сьогодні науковцями *дискусія* трактується як обговорення певної проблеми шляхом обміну думками при збігу чи розходженні позицій, точок зору [2, с. 2]; це отримання і передача інформації під час спілкування та досягнення взаєморозуміння [18, с. 120]. Дискусія не лише сприяє вихованню мовленнєвої культури, а й спонукає студентів до пошуку самостійного вирішення проблем, що, в свою чергу, є стимулом пізнавальної активності. Застосування дискусії у навчанні студентів іноземної мови формує у них культуру творчого мислення, створює умови для використання життєвого досвіду і отриманих раніше знань для засвоєння нових. У процесі вирішення проблем в рамках групового спілкування в учасників розвивається вміння діяти в інтересах групи, з'являється уважне ставлення до співрозмовників, інтерес та повага до думки інших, тощо. Оскільки будь-який мовленнєвий акт здійснюється в контексті певної ситуації у межах однієї зі сфер діяльності, ми зосереджуємо увагу на дискусіях, які містять проблемні ситуації – сукупність обставин і відносин, що відбуваються в акті спілкування і надають йому значущості, процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування [15, с. 15]; це особливий варіант організації обговорення проблеми, під час якого відбувається спочатку груповий обмін думками, а потім представник від кожної групи бере участь у публічній дискусії. Цей різновид дискусії не лише посилює активність усіх її учасників, а й формує навички участі у груповій роботі, спільному прийнятті рішень [6, с. 40].

На нашу думку, дискусія – це колективне обговорення проблемної ситуації, під час якого учасники дослуховуються до думки кожного та, здебільшого, доходять спільної згоди з обговорюваного питання. Організована навчальна дискусія відтворює умови реальної мовленнєвої комунікації і є одним з ефективних засобів розвитку непідготовленого мовлення.

Н. Андронік виокремлює два етапи ведення дискусії: підготовчий (формування дискусійних умінь полілогічного мовлення для обговорення автентичних поетичних творів) та основний (розвиток дискусійних умінь полілогічного мовлення для обговорення) [1, с. 103]. Н. Топтигіна також пропонує розподіл навчання дискусії на два етапи: текстовий та післятекстовий. Етапи відрізняються вмінням створювати підготовлені висловлення на рівні фрази або непідготовлені монологічні висловлювання текстового рівня [7, с. 98]. І. Сімкова виділяє три етапи: інформативно-підготовчий (відбувається формування умінь розпізнавати інформацію на ос-

нові аудіювання й читання, представлення власної аргументації, оцінювання альтернативних пропозицій); ситуативно-дискусійний (підготовка до дискусії і проведення дискусії; формування навичок реплікування і вміння аргументування, групування точок зору, розвиток умінь дискусії); констатувально-інтерпретативний (формування висновків, перевірки засвоєння навчального матеріалу, аналіз дискусії) [7, с. 96]. Т. Москаль пропонує три основні етапи: початковий (представлення учасників групи; повідомлення правил ведення та участі в дискусії; повідомлення теми і мети дискусії); основний (відбувається підтримка балансу участі всіх учасників, проголошуються й обговорюються питання за темою дискусії); заключний (підбиття підсумків дискусії, коли розкриті всі питання або час дискусії вичерпано) [12, с. 120].

І. Зайцева говорить про чотири стадії в структурі організації дискусії-обміну думками: організація дискусії (оголошення теми, визначення мети, поділ студентів на групи, вибір представника групи, установлення регламенту дискусії), переддискусія/експозиція (постановка проблемного завдання, опис проблемної ситуації, обмін думками щодо проблемної ситуації в підгрупах, визначення загальної точки зору шляхом аргументації), власне дискусія (аргументація представника кожної підгрупи, представлення шляхів вирішення проблемної ситуації), аналіз дискусії (співставлення мети дискусії з отриманими результатами й висновками, оцінка результатів, виявлення їхніх позитивних і негативних аспектів, оцінювання роботи студентів, підбиття підсумків) [7, с. 6].

Поняття *професійно орієнтований* передбачає вивчення іноземної мови з врахуванням особливостей майбутньої професії чи спеціальності. Професійно орієнтована дискусія – це форма колективно-групової взаємодії, основою якої є аргументація різних точок зору, а її метою – вирішення певної проблеми, і ґрунтується на особливостях майбутньої професії. На практичних заняттях викладач створює умови подібні до реальної дискусії, тобто в навчальних умовах можна говорити про навчальну дискусію, яка є моделлю спільної пізнавальної діяльності учасників в умовах предметно-логічного конфлікту, який стимулює діяльність і націлений на вирішення поставленої проблеми [9].

З нашого досвіду, у навчанні англomовної професійно орієнтованої дискусії студентів вищих навчальних закладів слід виділити три етапи: організаційний етап, власне, ведення дискусії, завершальний етап.

Організаційний етап починається з визначення мети дискусії, яка вказує на те, для чого необхідна дискусія, чого слід навчати в її процесі та які результати очікуються [15, с. 81]. Далі розкривається зміст її теми, що є предметом обговорення (мовлення), який, у свою чергу, визначає коло ідей, на яких фо-

кусується увага співрозмовників. Чітко визначений і цікавий для студентів предмет обговорення, або тема, є однією з головних ознак дискусії, який викликає зацікавленість комунікантів [2, с. 3]. Вдало обрана тема також є запорукою активного обміну думками, і має бути максимально наближена до життєвих орієнтацій студентів, їхніх інтересів, навчання, відбивати актуальні проблеми сучасності. Для вибору теми дискусії-обміну думками ми пропонуємо використовувати метод мозкового штурму (англ. brainstorming) – один з найбільш відомих методів пошуку оригінального розв'язання різноманітних завдань, продукування нових ідей, що був запропонований психологом А. Осборном в 1950-і рр. Використовуючи метод мозкового штурму, викладач пропонує студентам варіанти тем для дискусії, при цьому кожен студент має право висловлювати свої ідеї щодо визначення теми, постановки проблеми. Всі пропозиції, ідеї записує на дошці ведучий, після чого голосуванням обирається найкраща тема [11, с. 10].

Основою ведення власне дискусії є проблемне завдання, ситуація – мовленнєва вправа, в якій невідомий один із його компонентів, тобто відомо, про що говорити, для чого, але невідомо, як і якими засобами спілкування формулювати думку [6]. Після пред'явлення проблемної ситуації відбувається обмін думками щодо варіантів її вирішення в групах з метою визначення загальної точки зору. При цьому студенти обґрунтовують свою точку зору шляхом

аргументації – важливої структурної частини міркування і одержують нову інформацію; це інтелектуально-комунікативний процес, що спрямований на обґрунтування, доказ тієї чи іншої точки зору у межах проблемної ситуації під час дискусії, а також на переконання співрозмовника/-ків [6, с. 43].

Інколи дискусію ототожнюють із суперечкою або полемикою, яким притаманні конфліктність і боротьба думок, однак, на відміну від останніх, дискусія характеризується своєю цілеспрямованістю і прагненням до компромісу [11, с. 3].

Завершальний етап передбачає аналіз, зіставлення мети дискусії з отриманими висновками, оцінку результатів, виявлення їхніх позитивних і негативних сторін, оцінювання роботи студентів і висновки.

На нашу думку, для формування навичок ефективного ведення професійно-орієнтованої дискусії англійською мовою, на практичних заняттях потрібно на кожному етапі ведення дискусії використовувати систему вправ (рис. 1).

На першому етапі передбачено виконання вправ з метою формування вмінь починати діалог, підтримувати бесіду, визначати мету дискусії, прогнозувати зміст дискусії. На цьому етапі виконуються керовані рецептивно-репродуктивні та репродуктивно умовно-комунікативні вправи на імітацію, відповіді на питання, на запит певної інформації, а також повідомлення інформації. На основному етапі усі вправи спрямовані на розвиток таких умінь

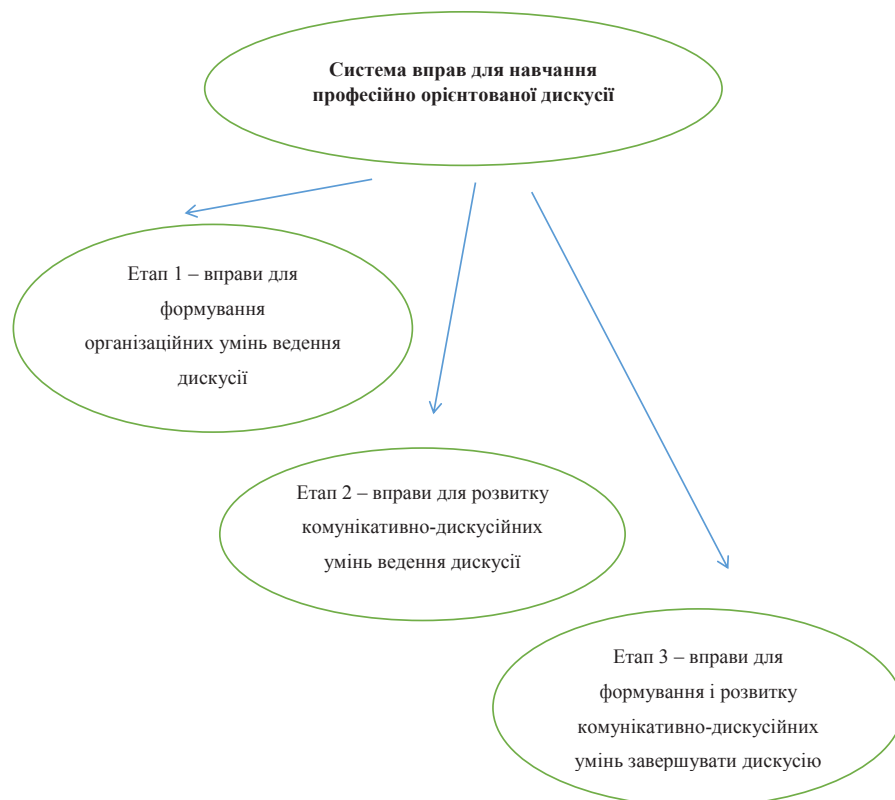


Рис. 1. Система вправ для навчання професійно орієнтованої дискусії

у студентів: розуміння змісту текстів, обговорення професійної проблематики за змістом текстів, уміння висловити думку стосовно даної ситуації, уміння протиставляти свою точку зору іншим. Вправи імітують спілкування, наближене до того, що є в реальному житті. На цьому етапі використовують рецептивно-продуктивні, продуктивні комунікативні вправи, керовані/частково керовані вправи, що передбачають групову взаємодію (робота в парах, мікрогрупах, групах та загальною групою). На завершальному етапі метою виконання вправ є формування і розвиток умінь висловлювати свою думку та майбутні наміри, висловлення згоди чи незгоди, підведення підсумків дискусії, формування і розвиток умінь рефлексії/міркування, а також формування та розвиток умінь висловлювати своє ставлення до проведення дискусії. Вправи цієї групи є мінімально керованими.

Навчання дискусії є ефективним, коли дискусія базується на матеріалах професійно орієнтованих текстів. Ведення таких дискусій надає студентам можливість використовувати знання предмету, апелює до їхнього попереднього чи теперішнього досвіду, а також проектує та моделює професійні вміння студентів на використання в майбутньому [12, с. 121].

Вправи на організаційному етапі ведення професійно-орієнтованої дискусії спрямовані на запит інформації (прохання повідомити про факт в цілому або вказати джерело інформації, деталізувати повідомлення, уточнити обставини, вказати на зв'язок фактів з новою або відомою інформацією). Такі вправи формують уміння починати діалог, підтримувати розмову та передбачають використання готових мовленнєвих кліше, наприклад, *I'd like to know about..., Can you confirm the fact...?, Am I right to understand that ...?, Have you got any idea about ...?* (Приклад 1, Приклад 2, Приклад 3).

Вправи основного етапу спрямовані на забезпечення зв'язності мовленнєвої взаємодії, логічного переходу від одних висловлювань до інших, від однієї теми до іншої, залучення учасників спілкування до дискусії (вираження думки, згоди чи незгоди; репліки, що доповнюють й розширюють зміст висловлювань, питання уточнюючого характеру; емоційні реакції, фрази, що виражають пріоритети). Завдання другої групи формують уміння аналізувати інформацію тексту, аргументувати свою думку, давати поради і реагувати на них, висловлювати наміри через відповіді на запитання і можуть використовуватися такі мовленнєві кліше: *One way of dealing with this would be ..., Shouldn't you choose something that will be ..., Next time I very much hope that..., I would be grateful if you..., It's all right if you like that kind of thing, but...* (Приклад 4, Приклад 5, Приклад 6).

На завершальному етапі завдання спрямовані на прийняття підсумкового розв'язання проблеми. Такі вправи формують уміння підводити підсумки

дискусії, міркувати, висловлювати своє ставлення до проведення дискусії і можуть використовуватися узагальнюючі фрази, що приводять до компромісу, згоди: *Let's come to a conclusion..., In addition..., On the whole..., In general..., To sum up..., In conclusion..., Summing up all you've just said..., After all I mean..., All things considered, we feel that...* (Приклад 7, Приклад 8, Приклад 9).

Ефективними дискусійними технологіями, які використовуються на усіх етапах навчання дискусії, можуть бути такі дискусійні прийоми: «Шумні групи» (*Buzz Groups*): студентів ділимо умовно на групи, усі групи студентів обговорюють одночасно одне питання; у ході обговорення виникає шум (гудіння), як у ході інтенсивної дискусії в реальному житті. «Один – удвох – усі разом» (*Think-Pair-Share*): усім студентам пропонується 1 питання для обмірковування індивідуально, далі студенти об'єднуються по двоє, обмінюються ідеями в парах і кожна пара студентів представляє результати спільного обговорення й обміну думками з усією групою студентів. «Круглий стіл»: студентам пропонується питання для обговорення; далі студенти обмінюються думками в межах групи; викладач може виступати в ролі учасника одної з груп або спостерігати і контролювати всі групи по черзі. «Два – чотири – усі разом» (*Pyramid Discussion*): студенти працюють у парах, обговорюючи запропоновану тему чи проблему далі дві пари об'єднуються (четверо студентів) під час обговорення тієї самої проблеми і кожен чотири студенти представляють результати обговорення в загальній групі. Використання дискусійних прийомів має на меті формування та розвиток навичок діалогічного мовлення, навчаючись співпрацювати у парі, у великій та малій групах.

3. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Професійно орієнтована компетентність в говорінні англійською мовою студентів вищої школи – це здатність відповідно до ситуації спілкування користуватися вербальними та невербальними засобами комунікації під час реалізації професійних завдань; це аргументованість, послідовність та полемічність висловлювань, що нерозривно пов'язані зі спонтанним застосуванням лексичних одиниць і граматичних структур. Ефективна реалізація професійно орієнтованого мовлення англійською мовою вимагає від сучасного студента сформованості навичок ефективного ведення дискусії.

Дискусія, як один із засобів підвищення ефективності навчання англомовного спілкування, розвиває вміння диференційованого підходу до предмета обговорення з урахуванням комунікативної мети; аналітичного підходу до оцінки суб'єктивних та об'єктивних чинників проблеми; розпочати, завершити та продовжити дискусію професійної сфери; набути знання, що є необхідними для вирішення

Приклад 1. Приклад вправи на початковому етапі (Business Partner C 1).

Практична мета: ознайомити студентів з проблемою дискусії.

Професійна мета: формувати вміння аналітичного підходу до оцінки проблеми.

pitch try to persuade someone to do business with you, buy something, etc.

B Do you ever have to pitch ideas to people where you work or study? Who to? What about?

Приклад 2. Приклад вправи на початковому етапі (Speak Out C 1).

Практична мета: ознайомити студентів з проблемою дискусії.

Професійна мета: навчити аналізувати й презентувати професійну інформацію.

1 Work in pairs or small groups and discuss.

- 1** Do you drive or cycle? Which do you prefer? Why? If not, why don't you travel this way? If so, where do you like driving/cycling?
- 2** Are there any well-known or dangerous roads in your country? Why are they well known?

Приклад 3. Приклад вправи на початковому етапі (Business Partner C 1).

Практична мета: навчити знаходити основну й додаткову інформацію.

Професійна мета: формувати вміння аналітичного підходу до оцінки проблеми.

1 Work in small groups. Discuss these questions.

- 1** What is a 'Eureka!' moment? Can you think of examples from history?
- 2** When you need to be creative or think of a solution, what do you do?

Приклад 4. Приклад вправи на основному етапі (Business Partner C 1).

Практична мета: навчити знаходити основну й додаткову інформацію.

Професійна мета: навчити аналізувати й презентувати професійну інформацію.

1 In pairs, discuss these questions.

- 1** What is the difference between a *fact* and a *claim*?
- 2** What are some typical situations in which you have to check facts and data? Why is it important to do this?
- 3** When are the internet and social media a good source of information? When are they not?
- 4** Some might say that facts do not change minds. Do you agree?

Приклад 5. Приклад вправи на основному етапі (Speak Out C 1).

Практична мета: навчити створювати власні проблемні ситуації.

Професійна мета: навчити взаємодії у вирішенні професійних проблем.

1 Work in pairs or small groups and discuss.

- 1** How good are you at measuring time?
- 2** How do you separate work time from leisure time?
- 3** Does your perception of time change depending on your mood?

Приклад 6. Приклад вправи на основному етапі (Business Partner B2).

Практична мета: навчити презентувати основну й додаткову інформацію.

Професійна мета: навчити взаємодії у вирішенні професійних проблем.

8 Work in pairs. Discuss these questions.

- 1** When there is a financial crisis, what are the effects on lending, growth, investment and employment?
- 2** Has your country suffered from an economic recession or downturn in recent years? What have been the effects?

Приклад 7. Приклад вправи на завершальному етапі (Business Partner C 1).

Практична мета: навчити створювати власні проблемні ситуації.

Професійна мета: навчити взаємодії у вирішенні професійних проблем.

B In pairs, discuss the four communication principles and answer these questions.

- 1** What other tips could you add for each of the four principles?
- 2** What other principles might help to create effective meetings? Can you suggest any tips and useful language for these principles?
- 3** What do you think can make it challenging to apply these principles in meetings? How could you overcome these challenges?

Приклад 8. Приклад вправи на завершальному етапі (Business Partner C 1).

Практична мета: навчити аргументації висловів за допомогою мовленнєвих опор.

Професійна мета: навчити взаємодії у вирішенні професійних проблем.

B Discuss the questions.

- 1** Think about the stories you have heard others tell, or have read in books or watched in films. What are the ingredients of great stories?
- 2** In which situations at work do you think storytelling would be useful?
- 3** What are the skills of good storytellers?

Приклад 9. Приклад вправи на завершальному етапі (Business Partner B 1+).

Практична мета: навчити аргументації висловів за допомогою мовленнєвих опор.

Професійна мета: навчити студентів самостійно приймати професійні рішення.

6 Think about the following questions. Then discuss your answers with a partner.

- 1** Which communication style (relationship-focused or work-focused) do you prefer when meeting people for the first time? Why?
- 2** What is one advantage and one possible disadvantage of your own personal style?

професійних завдань; усвідомлювати відповідальність за прийняті професійні рішення.

Навички ефективного ведення дискусії формуються системою репродуктивних некомунікативних, рецептивних комунікативних, рецептивно-репродуктивних умовно-комунікативних та продуктивних комунікативних вправ на кожному з етапів ведення професійно орієнтованої дискусії англійською мовою. Усі прийоми, що використовуються в процесі дискусії, формують й розвивають навички

говоріння в парах, потім у групах та в загальній групі; критичне мислення та вміння переконувати; почуття впевненості.

Перспектива подальших досліджень полягає в практичній розробці комплексу вправ, а також підборі прийомів і технологій для кожного етапу навчання студентів різних напрямів навчання з метою ефективного ведення професійно орієнтованої дискусії англійською мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андронік, Н. П. (2009). *Навчання майбутніх учителів англомовної дискусії на основі автентичних поетичних творів* (Дис. канд. пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.
2. Гапонова, С. В. (1999). Дискусія як вправа для навчання вільного спілкування іноземною мовою. *Іноземні мови*, 4, 3–11.
3. Дичківська, І. М. (2004). *Інноваційні педагогічні технології*. Київ: Академвидав.
4. Євтушевський, В. А., & Канаєва, М. О. (2008). Управління інноваційним розвитком у вищих навчальних закладах України. *Проблеми освіти*, 54, 13–19.
5. *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. (Ред. українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Николаєва). (2003). Київ: Ленвіт.
6. Зайцева, І. В. (2012). Лінгвометодичні особливості навчання майбутніх філологів англомовної дискусії на основі проблемного методу. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Сер.: Педагогіка та психологія*, 21, 39–46.
7. Зайцева, І. В. (2017). *Формування у майбутніх філологів компетентності в англійському діалогічному мовленні на засадах проблемних ситуацій* (Дис. канд. пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.
8. Зарецкая, Е. Н. (2002). *Риторика: Теория и практика речевой коммуникации*. Москва: Дело.
9. Іванченко, В. С. (2020). *Методика навчання майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної дискусії з використанням проблемних картин* (Кваліфікаційна робота магістра з методики навчання іноземної мови). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.
10. Калинина, М. С. (2011). *Обучение студентов-лингвистов коммуникативным стратегиям полилогического общения (французский язык)* (Автореф. канд. пед. наук). Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород.
11. Морозова, И. Г. (2010). Использование дискуссии на занятиях иностранного языка в рамках проблемного обучения при подготовке современных специалистов. *Иностранные языки. Теория и практика*, 1, 25–35.
12. Москаль, Т. (2020). Навчання майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованої дискусії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3–4 (97–98), 118–128.
13. Николаєва, С. Ю. (Ред.). (2015). *Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах*. Київ: Ленвіт.
14. Сабат, С. (2014). Дискусія як метод інтерактивного навчання іноземних мов майбутніх фахівців сфери міжнародних відносин. *Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка. Серія міжнародні відносини*, 35, 252–258.
15. Топтигіна, Н. М. (2004). *Навчання дискусії на матеріалі художніх текстів у процесі вивчення англійської як другої іноземної мови* (Дис. канд. пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.
16. Clare, A. & Wilson, Jj. (2016). *SpeakOut Advanced Students' Book* (2nd ed.). Longman (Pearson Education).
17. Dubicka, I., O'Keefe, M., Dignen, B., Hogan, M. & Wright, L. (2018). *Business Partner B1+ Coursebook with Basic MyEnglishLab*. Longman (Pearson Education).
18. Dubicka, I., Rosemberg, M., Dignen, B., Hogan, M. & Wright, L. (2018). *Business Partner B2. Coursebook + MyEnglishLab Pack*. Longman (Pearson Education).
19. Hughes, D., & Phillips, B. (2000). *The Oxford union guide to successful public speaking*. Oxford: Virgin Books.
20. Tan, B. Tin. (2013). Towards creativity in ELT: The need to say something new. *ELT Journal*, 67(4), 385–397.

REFERENCES

1. Andronik, N. P. (2009). *Navchannia maibutnix uchyteliv anhlomovnoi dyskusii na osnovi avtentychnykh poetychnykh tvoriv* (Dys. kand. ped. nauk) [Teaching future English teachers discussion on the basis of authentic poetic texts (Pedagogy PhD thesis)]. Kyivskiy lnhvistyshnyi universytet, Kyiv. (in Ukrainian)
2. Clare, A., & Wilson, Jj. (2016). *SpeakOut Advanced Students' Book* (2nd ed.). Longman (Pearson Education).
3. Dubicka, I., O'Keefe, M., Dignen, B., Hogan, M., & Wright, L. (2018). *Business Partner B1+ Coursebook with Basic MyEnglishLab*. Longman (Pearson Education).
4. Dubicka, I., Rosemberg, M., Dignen, B., Hogan, M. & Wright, L. (2018). *Business Partner B2. Coursebook + MyEnglishLab Pack*. Longman (Pearson Education).
5. Dychkivska, I. M. (2004). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii* [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv: Akademydav. (in Ukrainian)
6. Haponova, S. V. (1999). *Dyskusiiia yak vprava dlia navchannia vilnoho spilkuvannia inozemnoiu movoiu* [Discussion as an exercise for learning free communication in a foreign language]. *Inozemni movy [Foreign languages]*, 4, 3–11. (in Ukrainian)
7. Hughes, D., & Phillips, B. (2000). *The Oxford union guide to successful public speaking*. Oxford: Virgin Books.
8. Ivanchenko, V. S. (2020). *Metodyka navchannia maibutnix uchyteliv profesiino oriientovanoi anhlomovnoi dyskusii z vykorystanniam problemnykh kartyn* (Kvalif. robota mahistra z metod. navch. inoz. movy) [Methods of teaching future teachers professionally oriented English-language discussion using problem pictures (Qualif. master work on methods of teaching a foreign language)]. Kyivskiy lnhvistyshnyi universytet, Kyiv. (in Ukrainian)
9. Kalinina, M. S. (2011). *Obuchenie studentov-lingvistov kommunikativny'm strategiyam polilogicheskogo obshheniya (francuzskijazyk)* (Avtoreferat kandydatskoi dysertatsii) [Teaching linguistic students in communicative strategies of polylogical

communication (French) (Pedagogy PhD thesis synopsis)]. Nizhegorodskiy gosudarstvenniy lingvisticheskiy universitet im. N. A. Dobrolyubova, Nizhnij Novgorod. (in Russian)

10. Morozova, I. G. (2010). Ispolzovanie diskussii na zanyatiyakh inostrannogo yazyka v ramkakh problemnogo obucheniya pri podgotovke sovremennykh spetsialistov [The use of discussion in foreign language classes in the framework of problem-based learning in the preparation of modern specialists]. *Inostrannye yazyki. Teoriya i praktika [Foreign languages. Theory and practice]*, 1, 25–35. (in Russian)

11. Moskal, T. (2020). Navchannia maibutnikh uchyteliv anhliiskoi movy profesiino oriietovanoi diskusii [Teaching future English teachers a professionally oriented discussion]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies]*, 3–4 (97–98), 118–128. (in Ukrainian)

12. Nikolaieva, S. Yu. (Ed.) (2015). *Suchasni tekhnologii navchannia inozemnykh mov i kultur u zahalnoosvitnikh i vyshchyykh navchalnykh zakladakh* [Modern technologies of teaching foreign languages and cultures at general and higher education institutions]. Kyiv: Lenvit. (in Ukrainian)

13. Nikolaieva, S. Yu. (Ed.). (2003). *Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia* [Pan-European Recommendations for language education: study, teaching, evaluation]. Kyiv: Lentvint. (in Ukrainian)

14. Sabat, S. (2014). Diskusiiia yak metod interaktyvnoho navchannia inozemnykh mov maibutnikh fakhivtsiv sfery mizhnarodnykh vidnosyn [Discussion as an interactive method in teaching foreign languages to future specialists of international relations]. *Visnyk Lvivskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Franka: mizhnarodni vidnosyny [Ivan Franko National University of Lviv Bulletin: International Relations]*, 35, 252–258. (in Ukrainian)

15. Tan, B. Tin. (2013). Towards creativity in ELT: The need to say something new. *ELT Journal*, 67(4), 385–397.

16. Toptyhina, N. M. (2004). *Navchannia diskusii na materiali khudozhnikh tekstiv u protsesi vyvchennia anhliiskoi yak druhoi inozemnoi movy* (Diss. dokt. ped. nauk) [Teaching discussion on the material of literary texts in the process of learning English as a second foreign language (Pedagogy Doct. thesis)]. Kyivskiy lnhvistyshnyi universytet, Kyiv. (in Ukrainian)

17. Yevtushkevskiy, V. A., & Kanaieva, M. O. (2008). Upravlinnia innovatsiinym rozvytkom u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [The management of innovative development at higher educational institutions of Ukraine]. *Problemy osvity [Problems of Education]*, 54(2), 13–19. (in Ukrainian)

18. Zaitseva, I. V. (2012). Lnhvometodychni osoblyvosti navchannia maibutnikh filolohiv anhlomovnoi diskusii na osnovi problemnoho metodu [Linguistic and methodological features of teaching future philologists English-language discussion on the basis of the problem method]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho lnhvistychnoho universytetu: Pedahohika ta psykholohiia [Bulletin of Kyiv National Linguistic University: Pedagogy and psychology]*, 21, 39–46. (in Ukrainian)

19. Zaitseva, I. V. (2017). *Formuvannia u maibutnikh filolohiv kompetentnosti v anhliiskomu dialohichnomu movlenni na zasadakh problemnykh sytuatsii* (Diss. dokt. ped. nauk) [Forming future philologists' competence in English language interaction based on problematic situations (Pedagogy PhD thesis)]. Kyivskiy lnhvistyshnyi universytet, Kyiv. (in Ukrainian)

20. Zaretskaya, E. N. (2002). *Ritorika: Teoriya i praktika rechevoj komunikaczii* [Rhetoric: Theory and practice of speech communication]. Moskva: Dielo. (in Russian)

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Nadia Grytsyk – PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Foreign Languages of T. H. Shevchenko National University “Chernihiv Colehium”; ORCID: 0000-0001-7198-5327; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations?hl=ru&user=oen2M9QAAAAAJ&view_//op=list_works&gmla=AJsN-F5hWIXyU-vx5QhF9xURlp_V39f1clbERX7q1SGDaUSWK1NCFVfy//TFETV3GAl4l3vQ53xBFc5jOY01ttjaDirIiqVpDa_OgUI3Atc7IMJKzMhxU4nyCFrPo3rlM91ZoSmEJgOnD2Epwfcab9ugfvKfbnKLVqTooK5e-sCa9Mr0oHbRhKHKRW1XbgK77WzibzAdLX846E-XkEGy-uuzyeUuwg8KqOg.

Olena Havrysh – PhD in Pedagogy, postdoctoral student at the Department of Preschool Education and Social Work of Donbas State Pedagogical University; e-mail: olenahavrysh@ukr.net; ORCID: 0000-0003-3468-2583

Tetiana Naumchuk – PhD, Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Professional Communication of Zaporizhzhia Polytechnic National University; e-mail: tatyana.timoshchuk@gmail.com; ORCID: 0000-0002-9465-7497

УДК 811.111:371

DOI: 10.26565/2227-8877-2021-93-10

Роль тьюторства в опануванні германськими мовами у вищій школі

Коробова І. О.

кандидат філол. наук, старший викладач кафедри української та іноземних мов Національного університету фізичного виховання і спорту України;

e-mail: ira_korobova@ukr.net; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8253-9330>

GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=wFVEXsEAAAAJ&hl=uk>

Нікіфорова В. Г.

старший викладач кафедри іноземної філології та перекладу

Київського національного торговельно-економічного університету;

e-mail: vic_nikiforova@ukr.net; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6606-1127>;

SCHOLAR GOOGLE: https://scholar.google.com/citations?view_op=list_works&hl=ru&user=JHP00foAAAAJ;

Лікарчук Л. І.

старший викладач кафедри іноземної філології та перекладу

Київського національного торговельно-економічного університету;

e-mail: likarchuk@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8167-9032>

(Київ)

У статті розкрито проблему впровадження якісного тьюторства у вищій школі, зокрема у вивченні германських мов. Як свідчить практика, кількість студентів, що прагне якісно опанувати германські мови, зростає; такі студенти потребують побудови індивідуальної освітньої траєкторії, де особливе місце належить тьютору. Однак, проблема тьюторства для вітчизняної науки є досить новою, незважаючи на наявні роботи, що розкривають теоретичні та практичні аспекти розвитку тьюторства як педагогічної професії, питання тьюторства в опануванні германськими мовами у вищих навчальних закладах залишаються поза увагою науковців, що зумовлює актуальність дослідження. Тьюторство – це додаткова необхідна складова, що доповнює основний навчальний процес; тьютор – творча особистість, керівник навчальної групи, який проводить групові заняття-практикуми, надає психологічну підтримку й індивідуальну допомогу студентам у вирішенні навчальних та особистих проблем, пов'язаних з навчанням; здійснює професійну орієнтацію та консультування з питань кар'єри. Якість тьюторства в опануванні германськими мовами залежить від успіху різних взаємопов'язаних робочих процесів – Коло якості тьюторства: розробка концепції тьюторства (визначення обсягу занять, кількості студентів, необхідної кількості тьюторів та навчальних цілей), пошук тьюторів (у кінці попереднього навчального семестру подання оголошення та організація зустрічей), підготовка тьюторів (фахова та дидактична), керування роботою тьюторів (через постійні зустрічі-консультації), оцінка тьюторства (самооцінка у рамках офіційної системи оцінювання навчального закладу). Особливе місце у концепції тьюторства належить документуванню усіх процесів з метою аналізу та передачі матеріалів наступному поколінню тьюторів. Тьюторство – важливий елемент системи управління якістю сучасного вищого навчального закладу, адже реалізує цінності індивідуалізації та самовизначення. Перспективи подальших досліджень полягають у теоретичному обґрунтуванні ефективності впровадження тьюторства у закладах вищої освіти щодо якісного опанування германськими мовами.

Ключові слова: вища школа, германські мови, Коло якості, тьютор, тьюторство.

Korobova I., Nikiforova V., Likarchuk L. The role of tutoring in mastering German languages in higher education. The article reveals the problem of introducing quality tutoring in higher education, in particular Germanic languages. As practice shows, the number of students who want to master Germanic languages is growing; such students need to have an individual educational trajectory, where a special place belongs to the tutor. However, the problem of tutoring in domestic science is quite new, despite available works that reveal the theoretical and practical aspects of the tutoring development as a teaching profession, the issue

of tutoring in mastering Germanic languages in higher education remains unnoticed by scholars, which makes the study relevant. Tutoring is an additional necessary component that complements the basic educational process; the tutor is a creative person, the leader of the study group, who conducts group classes, provides psychological support and individual assistance to students in solving educational and personal problems related to learning; provides career guidance and counselling. The quality of tutoring in mastering Germanic languages depends on the success of various interrelated work processes – Quality circle of tutoring: development of tutoring concept (determining the scope of classes, number of students, required number of tutors and educational goals), search for tutors (at the end of the previous semester with submission announcements and organizational meetings), training of tutors (professional and didactic), management of tutors (through regular meetings-consultations), assessment of tutoring (self-assessment and within the official evaluation system of the educational institution). A special place in the tutoring concept belongs to the documentation of all processes in order to analyse and transfer materials to the next generation of tutors. Tutoring is an important element of the quality management system in a modern higher education institution, as it realizes the values of individualization and self-determination. Prospects for further research are in the theoretical substantiation of the tutoring effectiveness in the mastering of German languages in higher education.

Key words: Germanic languages, higher education, Quality circle, tutor, tutoring.

1. ВСТУП

Впровадження європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи, забезпечення автономії вищих навчальних закладів, академічна свобода і академічна мобільність учасників освітнього процесу – суттєві трансформації в українській системі вищої освіти за останні десятиріччя. Усі ці зміни визначені Законом України «Про вищу освіту» та нормативно-правовими актами Кабінету Міністрів України й Міністерства освіти і науки України. Зростаючий інтерес у педагогічній спільноті до інновацій дозволяє стверджувати, що тьюторство стає провідною педагогічною технологією XXI ст. Як свідчить практика, кількість студентів, що прагне якісно опанувати германські мови зростає, такі студенти потребують побудови індивідуальної освітньої траєкторії. Особливе місце у супроводі розвитку особистості філолога-германіста в освітньому просторі належить тьютору.

Сутність тьюторської діяльності, функції педагога, що здійснює тьюторський супровід, розглядали у своїх роботах М. Кулагіна [7], С. Щенніков, О. Теслінов та А. Чернявська [10] та інші, а проблему професійної підготовки тьюторів у вищих навчальних закладах охарактеризовано в наукових працях А. Бойко [1], К. Зубенко та О. Залюбівської [4], В. Кузьмін [5] та інших. У працях О. Зоткіна [4], Р. Шаран [9] висвітлені основи тьюторської діяльності, її форми і методи, шляхи тьюторської допомоги. М. Гемпель [2] розробив методичне забезпечення тьюторської діяльності відповідно до кола якості тьюторства.

Однак, проблема тьюторства для вітчизняної науки є досить новою, і хоча у цьому напрямі ведуться активні наукові розвідки, аналіз стану досліджуваного питання у педагогічній теорії і практиці показав, що незважаючи на наявні роботи, що розкривають теоретичні та практичні аспекти розвитку тьюторства як педагогічної професії, питання тьюторства в опанування германськими мовами у вищих навчальних закладах залишаються поза увагою або малодослідженими, що зумовлює актуальність дослідження.

Метою цієї роботи є обґрунтування особливостей тьюторства як необхідної складової в закладах вищої освіти для якісного опанування германськими мовами; охарактеризування можливих процесів для забезпечення якісного формування тьюторства у вищій школі.

Об'єктом дослідження є роль тьюторства у вищій школі для опанування германських мов, а предметом – характеристики Кола якості поняття тьюторства, що забезпечують якість тьюторського процесу у вищій школі. Матеріалом дослідження є процеси Кола якості концепції тьюторства у вищих навчальних закладах.

2. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Поняття тьюторства.

Компетенції і результати освіти розглядаються як головні цільові установки в реалізації сучасних стандартів освіти. Стандарти базуються на компетентнісному підході і поділяють філософію визначення вимог до фахівця, закладену в основу Болонського процесу та в міжнародному Проєкті Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі». Використання компетентнісного підходу в освіті передбачає принципові зміни в організації навчального процесу, в управлінні ним, в діяльності викладачів, в способах оцінювання освітніх результатів студентів в порівнянні з навчальним процесом, заснованим на концепції «засвоєння знань». Основною цінністю стає не засвоєння обсягу інформації (відомостей), а освоєння студентами таких умінь, які дозволяли б їм визначати свої цілі, приймати рішення і діяти в типових і нестандартних ситуаціях [6]. Саме такі цілі допомагає ефективно досягнути тьюторство, що останнім часом стає необхідним для якісного опанування навчальним матеріалом.

Виникнення феномену тьюторства пов'язують з історією університетів Великої Британії. Його поступове оформлення відбулося в XIV ст. в Оксфордському, а згодом і Кембриджському університетах. Процес самоосвіти був основним в отриманні університетських знань, і тьюторство від початку

виконувало функції його супроводу, вважалося формою університетського наставництва. Наприкінці XVI ст. тьютор стає центральною фігурою в університетській освіті, відповідаючи головним чином за виховання своїх підопічних. До XVII ст. виховні функції тьютора набувають все більшого значення, і тьюторство офіційно визнається частиною англійської університетської системи. Тьютор стає найближчим порадиником студента і помічником у подоланні труднощів особистісного і професійного становлення. Науковці виділяють три основні напрями тьюторської діяльності в англійських університетах того часу: навчальний, виховний і дозвілєвий [4]. Упродовж XVIII–XX ст. у найстаріших університетах Англії тьюторська система не тільки не применшила своїх позицій, але, навпаки, зайняла центральне місце в освітньому процесі. В Оксфордї й Кембріджї тьютори досі займають важливе становище як штатні одиниці, забезпечуючи зворотній зв'язок між студентом і конкретним викладачем та всім професорсько-викладацьким складом, а отже – зберігаючи цілісність академічної освіти [7].

Тьюторство – це різновид навчальних занять, які проводяться студентами (тьюторами) для студентів. Тьюторами, як правило, стають студенти старших курсів, які вирізняються глибокими знаннями, багатим досвідом і т. ін. Знакова особливість тьюторства полягає у тому, що студенти не просто навчаються разом, вони вчаться один в одного. А отже, тьютори не тільки створюють навчальний простір для своїх колег, вони самовдосконалюються, виконуючи цю складну роботу, поглиблюють фахові знання та відпрацьовують ключові навички, які знадобляться їм для роботи у майбутньому. Тьюторство – це додаткова опора, що доповнює основний навчальний процес. Якраз за несприятливих рамок умов у вищих навчальних закладах, таких як велика кількість студентів та брак викладачів, тьюторство надає можливість навчання у невеликих групах [2].

На думку С. Щенникова, тьютор – керівник навчальної групи, який займається методичною підготовкою студентів та проводить групові заняття-практикуми, здійснює допомогу в проведенні, перевірці та оцінці атестаційних робіт; проводить консультації та надає іншу психологічну підтримку, а також індивідуальну допомогу студентам у вирішенні навчальних та особистих проблем, пов'язаних з навчанням; здійснює професійну орієнтацію та консультування з питань кар'єри [10].

О. Орел висловлює думку, що тьютор – це творча особистість, яка активно працює зі студентами, створює щоразу нові, неповторні та надзвичайно цікаві (для нього і для студентів) тьюторіали. Тьютор – це носій готових, добре сформованих і укомплектованих навчальних матеріалів, перевірених методик і знань. Єдине, що потрібно від тьютора, – вчасно перевірити точність виконання завдань, чітко і

зрозуміло для студентів відпрацювати тьюторіал і допомогти їм розібратися з основними теоріями курсу. Тьютор не вчить, він підтримує студента до того часу, поки той не стане більш компетентним і самостійним [8].

А. Бойко говорить про те, що провідною метою діяльності тьютора є формування професійної професійної суб'єктності, здатної до власного майбутнього професійного саморуку, реалізація в професії завдяки своєму ресурсу, даному від природи і здобутому в процесі розвитку [1]. В умовах сьогодення особливо актуальними стають завдання тьютора в умовах дистанційної освіти: управління самостійною роботою студентів, що передбачає закріплення за ним таких функцій: формування мотивів, що спонукають слухачів до навчання; постановка індивідуальних цілей і завдань у вивченні дистанційного курсу або програми навчання; передавання знань і досвіду організації самостійного навчання; організаційна діяльність, зокрема із взаємодії між студентами; створення і використання інструментарію інтерактивних та індивідуальних методів і форм навчання; контроль за індивідуальними і груповими результатами процесу навчання; удосконалювання діяльності студентів [8].

Польські дослідники (В. Karpińska-Musiał, М. Sławińska, М. Chmura та ін.) дотримуються позиції, що тьюторство – це допомога, що надається інтерактивним та систематичним способами людьми, які не є професійними вчителями. Тьюторство переважно має відбуватися за принципом контакту «тет-а-тет», тобто в парі [3].

В. Кузьмин пропонує впровадження часткового (неповного) тьюторинга і виділяє організаційно-консультативний тьюторинг, при якому тьютор: інформує студентів, які виявили бажання брати участь у тьюторингу, і закріплених за вибраним ними тьютором, про цілі, завдання, умови навчання; спільно із студентом бере участь у формуванні індивідуального навчального плану; погоджує індивідуальний план-графік навчального процесу (заняття, консультації) відповідно до освітньої програми, за якою навчаються студенти даної спеціальності; здійснює професійні комунікації з викладачами вищого навчального закладу, відвідування навчальних курсів яких є доцільним для виконання студентом в повному обсязі. Він організовує проведення додаткових консультацій, індивідуальних і групових (комунікативних) занять студентів, в тому числі із залученням сторонніх фахівців і організацій; направляє саморозвиток і самовиховання особистості, допомагає студентам в їх професійному самовизначенні, розвиває їх дослідні та соціокультурні компетенції; у разі необхідності консультує студентів інших факультетів (інститутів) з питань в межах своєї компетенції [6].

Науково-дослідний тьюторинг: бере участь у підготовці та проведенні очних навчальних занять

з проблем історії, теорії, методології та методики наукових досліджень; сприяє в розробці та визначенні концептуальних рамок експериментальних або наукових досліджень; бере участь в консультуванні, розгляді та оцінці матеріалів есе, розрахункових, курсових робіт; здійснює підготовку студентів до участі в студентських наукових конференціях; сприяє представленню результатів наукових досліджень студента професійному і освітньому співтовариству, публікації та популяризації матеріалів, висновків та рекомендацій для представлення в науковій пресі. Професійний (кар'єрний) тьюторинг: бере участь у спільних дослідженнях ринку праці; консультує з можливих напрямків професійної діяльності в рамках обраної спеціальності; бере участь в уточненні напрямків курсових робіт і дипломних досліджень відповідно до реальної або потенційної практичної діяльності студента; здійснює професійне консультування в ході реалізації студентами робочих завдань, отриманих від роботодавця в період практики, роботи в канікулярний період або неповної зайнятості в період навчання; надає рекомендації студентам старших курсів для працевлаштування [6].

Тьюторство щодо якісного опанування германськими мовами під керівництвом студентів посідає окреме вагомe місце. Такий вид взаємодії доповнює основний процес навчання, адже робота у маленьких групах на умовах рівності дозволяє вдало опрацювати навчальний матеріал, поглибити та закріпити отримані знання з іноземної мови.

2.2. Значення тьюторства у опануванні германськими мовами

Якість тьюторства в опануванні германськими мовами залежить від успіху різних робочих процесів, які можна відобразити у кругообігу підвищення якості роботи тьюторів (рис. 1).



Рис. 1. Коло якості тьюторства

М. Гемпель зазначає, що центральним і значущим для нормального функціонування робочих відносин є початкове визначення ролей тьюторів та кураторів, а також пристосування цих ролей до ситуації у разі потреби. Визначення, аналіз та можливе пристосування ролей за наявності такої необхідності – це важливий складник усіх процесів. Вирішальний момент – це документування усіх процесів. Тільки за умови письмового фіксування їх можна доопрацювати у наступному семестрі і, таким чином, постійно покращувати роботу тьюторів у межах певного фаху [2].

На нашу думку, для того, щоб усі підготовчі етапи було завершено до початку тьюторської програми з опанування германськими мовами, необхідно завчасно визначити запланований обсяг, кількість студентів та необхідну кількість тьюторів (Таблиця 1).

Таблиця 1

Приклад ключових моментів тьюторства щодо опанування германськими мовами

Назва	Германська філологія
Курс	бакалавр філології
Модуль	куратор /відповідальний за модуль
Місце у навчальній програмі	добровільний супровід курсу
Вид тьюторства	супровід практичних занять
Періодичність	кожен семестр
Обсяг	14 тижнів, по 2 години на тиждень
Кількість студентів	макс. 100
Кількість занять, які проводять тьютори	8-10 занять на тиждень (за потреби)
Кількість тьюторів	5 тьюторів (кожен пропонує за потреби по 2 заняття на тиждень)

Наступний крок – це визначення навчальних цілей тьюторства (Таблиця 2): яких результатів мають досягти студенти після участі у тьюторській програмі щодо опанування германськими мовами.

Таблиця 2
Приклад цілей тьюторства

Чому тьюторство необхідне?	Студенти краще підготовлені до екзамену з навчальних дисциплін, що пов'язані з іноземними мовами.
Яку мету та функцію має тьюторство?	Студенти поглиблюють матеріал з навчальних дисциплін, коли індивідуально або колективно виконують завдання, до того ж отримують відгук про досягнуті результати, можуть ставити питання на рівних.
Хто є цільовою групою тьюторства?	Студенти-бакалаври спеціальності «Германська філологія (переклад включно)».

У деяких вищих навчальних закладах є можливість розглядати тьюторство як складник академічної успішності. Це означає, що тьютори не тільки мають винагороду за договором як помічники, але за свою роботу додатково заробляють кредити з профільної дисципліни або дисципліни за вибором. Лейпцизький університет пропонує модуль із профільної дисципліни, за який студенти можуть додатково отримати 5 кредитів, якщо вони набули дидактичної кваліфікації та задокументували свої тьюторські заняття у формі планів занять [2].

Якісна підготовка майбутніх тьюторів – це незамінний складник успішного тьюторства з германської філології. Тому, було б добре розпочати пошук майбутніх тьюторів наприкінці попереднього семестру із поданням оголошення про вакансію (Таблиця 3).

Таблиця 3

<p>Київський національний торговельно-економічний університет Факультет торгівлі та маркетингу відкриває конкурс на заміщення посад на період _____ ТЮТОРІВ</p> <p>Тема: фахове тьюторство з германської філології Обов'язки: для участі у тьюторській програмі з предмету «Практичний курс першої іноземної мови». Робоче навантаження – 8 годин на тиждень.</p> <p>Завдання: – самостійне проведення тьюторських занять; – інтенсивна підготовка протягом семестру; – підтримка іноземних студентів протягом семестру;</p> <p>Вимоги: – – освіта бакалавра філолога від п'ятого семестру; – високий рівень володіння германськими мовами; – міжкультурна компетентність; – самостійність; – комунікативні навички та соціальна відповідальність.</p> <p>Більше інформації на сайті:.... Резюме із коротким супровідним листом в електронному вигляді надсилати до _____ (дата, адреса електронної пошти).</p>
--

Куратори, розуміючи труднощі, які можуть виникнути, знайомлять тьюторів із завданнями та обов'язками. Під час канікул, безпосередньо перед початком тьюторської програми, варто провести першу організаційну зустріч за участі усіх задіяних осіб: майбутні тьютори, викладачі відповідного модуля, представники адміністрації. Важливий складник усіх зустрічей – це письмове документування, щоб усі присутні

могли усвідомити завдання, які вони на себе взяли, та терміни їхнього виконання, що будуть зафіксовані письмово. Також майбутні тьютори з германської філології повинні до початку тьюторства пройти фахову та дидактичну підготовку.

У дещо більших командах тьюторів та кураторів можна вдатися до письмового формулювання ролей, завдань та очікувань від протилежної сторони (Таблиця 4). Тьютори та куратори записують свої очікування щодо іншої сторони та розуміння власних завдань і обов'язків на окремих картках. Потім ці картки презентуються у групі. Далі відбувається процес порівняння взаємних очікувань та розуміння ролей, встановлюються розбіжності, якщо вони є. Цей етап роботи допомагає уникнути майбутніх конфліктів у команді. Окрім цього, письмове фіксування ролей та завдань підвищує рівень відповідальності обох сторін. У разі виникнення конфліктів чи інших труднощів завжди можна ще раз подивитися на задокументовані домовленості і скорегувати поведінку. У багатьох вищих навчальних закладах існують спеціальні програми підготовки тьюторів (наприклад, від методичного відділу дидактики вищої школи університету). Проходження дидактичної кваліфікації слід організувати в робочі години тьюторів. У Лейпцизькому університеті дидактична кваліфікація тьюторів набувається в межах курсу лекцій з Тьюторингу (Tutoring-Kolleg) [2].

Таблиця 4

Планування практичного заняття з предмету тьютором

№	Час заняття	Цілі	Зміст	Методи	Зауваження

Пояснення фахових особливостей з германської філології може відбуватися через кураторів тьюторських програм або викладачів-германістів, адже вони мають усі необхідні матеріали, наприклад, літературу, конспекти, завдання та відповіді до тестових завдань.

Важливий складник якісного керування тьюторами – це регулярні зустрічі-консультації, мета яких – обговорення роботи (наприклад, у разі виникнення складних ситуацій) та взаємодідування занять. Одним із завдань тьюторів є документування занять із студентами. План проведення заняття (мета, зміст, методи) – це найкращий варіант такого документування. Для консультування тьюторів ідеально підходить укладання розкладу регулярних зустрічей, наприклад, раз на два тижні. Під час цих зустрічей варто дізнатися про актуальний стан перебігу тьюторської програми, що було опрацьовано, і використовувати отриману інформацію при плануванні наступних практичних занять. З іншого боку, тьютори можуть дізнатися про важливі елементи практичних занять, та звернути на них увагу у своїй роботі.

Таблиця 5

Анкета взаємовідвідування занять

1. Спостереження
 Будь ласка, запишіть свої враження максимально точно та детально. Занотуйте свої враження стосовно:
 – підготовки курсу;
 – вступної частини курсу (привітання, вступ, використання робочих матеріалів...);
 – спілкування між тьютором та студентами:
 • запитання-відповідь (зустрічні запитання до групи, проміжок часу між запитанням та відповіддю...);
 • активізація попередніх знань, сприйняття попередніх знань різного рівня;
 • мова тіла (наприклад, зоровий контакт...);
 • узагальнення змісту (наприклад, візуалізація);
 – поведінки тьютора / тьюторки;
 – пов'язування теоретичних знань з практичними;
 – забезпечення співпраці усіх студентів.

2. Після спостереження
 – Які є ідеї щодо концепції курсу, за яким велось спостереження?
 Що слід залишити, що змінити?
 – Які висновки можливо зробити для своєї діяльності як тьютора?

Водночас тьютори можуть звернутися із питаннями з фаху, на які вони на заняттях зі студентами самостійно не можуть надати відповідь. У результаті регулярних зустрічей та обміну інформацією заняття настільки узгоджуються з заняттями тьюторів, що студенти сприймають їх у межах модуля як цілісну концепцію. Це – найкраща передумова для досягнення хороших результатів навчання, які, у свою чергу, матимуть позитивний вплив на оцінку досягнутих результатів. Одну із можливостей обговорення проблемних ситуацій у команді тьюторів являє собою групова консультація. Для цього спочатку варто визначити та занотувати усі проблеми, які виникли у тьюторів. Розподілити їх на групи (за

подібністю випадків), з'ясувати усі можливі деталі та встановити послідовність розгляду наявних проблем. Тільки після цього розпочинається власне консультація, під час якої усі проблеми обговорюються згідно з визначеною чергою. Важливо, щоб у ході обговорення тьютори ділилися ідеями щодо вирішення проблемних ситуацій, щоб ініціатива походила саме від них. Під час взаємовідвідування занять двоє чи троє тьюторів кооперуються, щоб поділитися своїм викладацьким досвідом та підвищити власний рівень викладання. Для цього вони відвідують заняття один одного та спостерігають за тим, як відбувається процес викладання на засадах партнерства у їхніх колег (Таблиця 5).

Відвідування заняття складається із чотирьох кроків: 1. Тьютори знайомляться між собою та визначають критерії, за якими має відбуватися спостереження за процесом викладання на засадах партнерства (критерії оцінювання заняття). 2. Тьютори відвідують заняття один одного та спостерігають за процесом викладання на засадах партнерства згідно з встановленими критеріями. Вони записують свої спостереження у протокол відвіданого заняття. 3. Обговорення, на якому тьютори обмінюються своїми спостереженнями із колегою, чие заняття вони відвідали. 4. Тьютори, заняття яких відвідувались колегами, вирішують, що із побаченого колегами вони можуть використати задля покращення власних тьюторських занять, та вносять результати у протокол розвитку [2].

На наш погляд, у процесі реалізації тьюторської програми, оцінка є необхідним складником якісної підготовки студентів германістів. Оцінювання може відбуватися в ході або наприкінці тьютор-

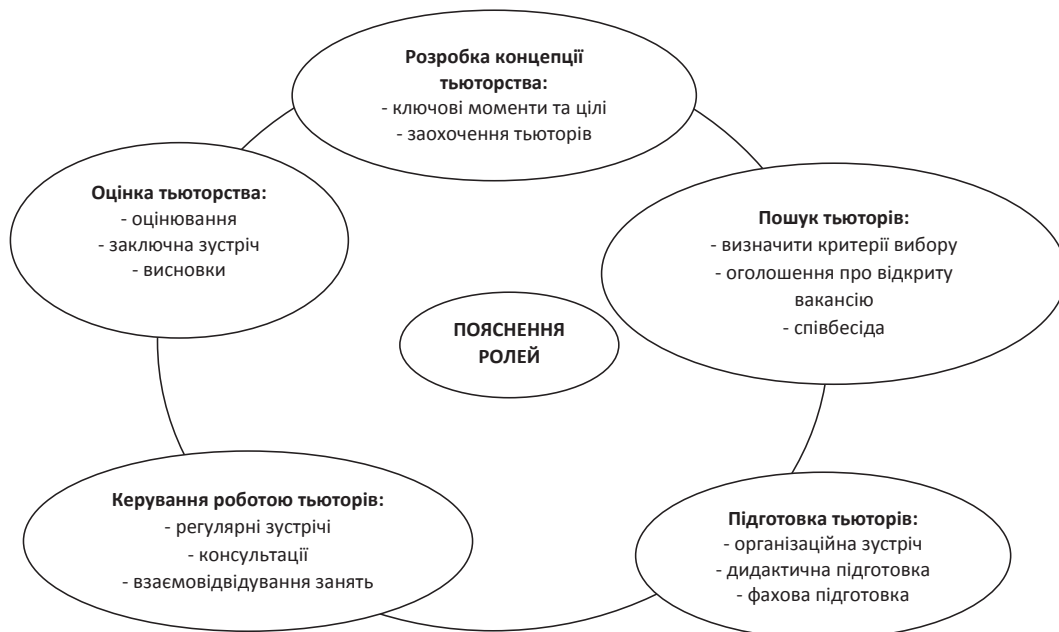


Рис. 2. Коло якості з усіма процесами

ської програми і є частиною навчального процесу програми, тому що тьютори особисто несуть за неї відповідальність. Студенти, задіяні у тьюторській програмі, через оцінку мають змогу реально побачити отримані результати та зробити висновки для подальшого планування навчанням.

М. Гемпель вказує також на оцінку у рамках офіційної системи оцінювання навчального закладу: для цього декани факультетів регулярно готують звіти та надають їх керівництву навчального закладу. Однак, визначений метод оцінювання навчальних курсів університету (наприклад, довгі анкети із закритими запитаннями) може не підходити для оцінювання тьюторської програми (не передбачено можливості пропонування конкретних шляхів покращення) [2].

Досвід щодо якісного тьюторства з германської філології набувається через спостереження тьюторів та студентів за перебігом тьюторської програми; спостереження викладачів щодо навчальних курсів, до яких належать тьюторські програми; результати оцінювання тьюторської програми. Усю інформацію про тьюторську концепцію варто зберігати, адже викладання у вищій школі пов'язане із постійною зміною працівників, однак це не повинно призводити до розриву Кола якості.

3. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Розриву у Колі якості концепції тьюторства щодо опанування германськими мовами можна уникнути, якщо передати наступному поколінню тьюторів детальну інформацію щодо охарактери-

зованих процесів (рис. 2) разом із планами наявних тьюторських концепцій та відповідними матеріалами із завданнями, планами-конспектами, результатами оцінювання. Тьюторство – важливий ресурс для створення ефективної, гнучкої, орієнтованої на студента системи освіти. Робота із Колом якості тьюторських програм, що стосується якісного опанування германськими мовами, із часом ставатиме все простішою та концепція тьюторства вже буде випробуваною на практиці.

Уся тьюторська діяльність передусім спрямована на індивідуалізацію процесу навчання, стимулювання студента до самостійного вивчення дисципліни. Тьютор, здійснюючи організацію самовизначення, самореалізацію людини в професії, надає їй допомогу в розробці індивідуальної освітньої парадигми, тобто забезпечує успішність індивідуальних професійних спроб.

Тьюторство – важливий елемент системи управління якістю сучасного вищого навчального закладу, адже воно реалізує цінності індивідуалізації, свободи, самовизначення, осмисленого ставлення людини до власного життя, свого майбутнього та кар'єрної перспективи.

Сьогодні в Україні відсутня реальна законодавча база реалізації тьюторства у вищій школі. Проте в перспективі тьюторство, щодо якісного опанування германськими мовами, має великий потенціал у нашій країні. Перспективи подальших досліджень полягають у теоретичному обґрунтуванні ефективності впровадження тьюторства в закладах вищої освіти щодо якісного вивчення германських мов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко, А. М. (2011). Тьютор – якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовноморальної взаємодії. *Педагогічні науки*, 2, 4–10.
2. Гемпель, М. (2017). *Якісне тьюторство – посібник для викладачів та керівників*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. Відновлено з <https://euedusci.files.wordpress.com///2018/05/d18fd0bad196d181d0bdd0b5-d182d18cd18ed182d0bed180d181d182d0b2d0be.pdf>.
3. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII. (2014). Відновлено з <http://zakon.rada.gov.ua/1556-19>.
4. Зоткин, А. (2005). Идея тьюторства и проблема субъективности в образовании. *Тьюторство: концепции, технологии, опыт*, 23–35.
5. Зубенко, К. О., & Залюбивська, О. Б. (2018). *Про польський досвід впровадження тьюторства в систему вищої освіти*, Матеріали XLVII наук.-техн. конф. підрозділів ВНТУ, Вінниця. Відновлено з <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2018/paper/view/5129>.
6. Кузьмин, В. М. (2017). Використання тьюторинга для удосконалення системи управління якістю вищої освіти. *Інтелект XXI*, 2, 247–252.
7. Кулагина, М. Г. (1999). Рождение и воспитание детей в среде английской аристократии в XVII–XVIII веках. *Вестник всеобщей истории*, 2, 82–91.
8. Курлянд, З. Н., Бартенєва, І. О., Богданова, І. М., Галіцан, О. А., & Гурін, Р. С. (2012). *Теорія і методика професійної освіти*. Київ: Знання. Відновлено з https://pidru4niki.com/1029022855100/pedagogika/profesiyna_mobilnist_vikladacha_profesiynoi_shkol.
9. Шаран, Р. В. (2011). Вимоги до професійної компетентності тьюторів у системі дистанційного навчання США. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 5, 137–141.
10. Щенников, С. А., Теслинов, А. Г., & Чернявская, А. Г. (2006). *Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования*. Москва: ООО «Дрофа».

11. *Tutoring: A time-tested solution to an unprecedented pandemic.* (2020). Brookings. Retrieved from <https://www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2020/10/06/tutoring-a-time-tested-solution-to-an-unprecedented-pandemic/>.
12. *What Tutoring is and What Tutoring is not.* (2016). Schmid College of Science and Technology. Retrieved from <https://blogs.chapman.edu/scst/2016/02/09/what-tutoring-is-and-what-tutoring-is-not/>.

REFERENCES

1. Boiko, A. M. (2011). Tiutor – yakisno vyshcha pedahohichna pozytsiia i novyi prostir dukhovnomoralnoi vzaiemodii [Tutor – a qualitatively higher pedagogical position and a new space of spiritual and moral interaction]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences*, 2, 4–10. (in Ukrainian)
2. Hempel, M. (2017). *Yakisne tiutorstvo – posibnyk dlia vykladachiv ta kerivnykiv*. Mikhael Hempel, Shtefani Vimer, Anita Zekyra, pereklad z nimetskoi Yaroslavy Ivanenko [Quality tutoring is a guide for teachers and leaders Michael Hempel, Stefani Wiemer & Anita Zekira, translated from German by Yaroslava Ivanenko]. Kyiv: NPU by Drahomanov. <https://euedusci.files.wordpress.com/2018/05/d18fd0bad196d181d0bdd0b5-d182d18cd18ed182d0bed180d181d182d0b2d0be.pdf>. (in Ukrainian)
3. Kulagina, M. G. (1999). Rozhdeniye i vospitaniye detey v srede angliyskoy aristokratii v XVII–XVIII vekakh [Birth and upbringing of children in the environment of the English aristocracy in the seventeenth and eighteenth centuries]. *Vestnik vseobshchey istorii – Bulletin of universal history*, 2, 82–91. (in Russian)
4. Kurliand, Z. N., Bartienieva, I. O., Bohdanova, I. M., Halitsan, O. A. & Hurin, R. S. (2012). *Teoriia i metodyka profesiinoi osvity* [Theory and methods of vocational education]. Kyiv: Znannia. https://pidru4niki.com/1029022855100/pedagogika/profesiyna_mobilnist_vikladacha_profesiynoyi_shkol. (in Ukrainian)
5. Kuzmyn, V. M. (2017). Vykorystannia tiutorynha dlia udoskonalennia systemy upravlinnia yakistiu vyshchoi osvity [Using tutoring to improve the quality management system of higher education]. *Intelekt XXI – Intelligence XXI*, 2, 247–252. (in Ukrainian)
6. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy (2014). Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy No. 1556-VII «Pro vyshchu osvitu» [The order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1556-VII “On Higher Education”]. Retrieved from: <http://zakon.rada.gov.ua/1556-19>. (in Ukrainian)
7. Sharan R. V. (2011) Vymohy do profesiinoi kompetentnosti tiutoriv u systemi dystantsiinoho navchannia SShA [Requirements for the professional competence of tutors in the USA distance learning system]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykor-donnoi sluzhby Ukrainy – Journal of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*. 5, 137–141. (in Ukrainian)
8. Shchennikov, S. A., Teslinov, A. G. & Chernyavskaya, A. G. (2006). *Osnovy deyatelnosti tyutora v sisteme dystantsionnogo obrazovaniya* [Fundamentals of tutor activity in the system of distance education]. Moskva: OOO «Drofa». (in Russian)
9. *Tutoring: A time-tested solution to an unprecedented pandemic.* (2020). Brookings. <https://www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2020/10/06/tutoring-a-time-tested-solution-to-an-unprecedented-pandemic/>.
10. *What Tutoring is and What Tutoring is not.* (2016). Schmid College of Science and Technology. <https://blogs.chapman.edu/scst/2016/02/09/what-tutoring-is-and-what-tutoring-is-not/>.
11. Zotkin, A. (2005). Ideya tyutorstva i problema subyektivnosti v obrazovanii [The idea of tutoring and the problem of subjectivity in education]. *Tyutorstvo: kontseptsii. tekhnologii. Opyt. – Tutoring: concepts, technologies, experience*. Tomsk. 23-35. (in Ukrainian)
12. Zubenko, K. O. & Zaliubivska, O. B. (2018). *Pro polskiy dosvid vprovadzhennia tiutorstva v systemu vyshchoi osvity* [About the Polish experience of introducing tutoring in the higher education system]. Materialy XLVII naukovo-tekhnichnoi konferentsii pidrozdiliv VNTU – Proceedings of the XLVII scientific and technical conference of VNTU departments. Vinnytsia. <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2018/paper/view/5129>. (in Ukrainian)

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Iryna Korobova – PhD, senior lecturer at the Department of Ukrainian and Foreign Languages at National University of Ukraine on Physical Education and Sport; e-mail: ira_korobova@ukr.net; GOOGLE: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=wFVEXsEAAAAJ&hl=uk>

Viktoriiia Nikiforova – senior lecturer at the Department of Foreign Philology and Translation of Kyiv National University of Trade and Economics; e-mail: vic_nikiforova@ukr.net; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6606-1127>; SCHOLAR GOOGLE: https://scholar.google.com/citations?view_op=list_works&hl=ru&user=JHP00foAAAAJ

Liubov Likarchuk – senior lecturer at the Department of Foreign Philology and Translation of Kyiv National University of Trade and Economics; e-mail: likarchuk@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8167-9032>

УДК 811.111:37.011.3-051

DOI: 10.26565/2227-8877-2021-93-11

Оцінювання професійної компетенції учителя іноземної мови

Свердлова І. О.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри методики та практики викладання іноземної мов
Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна;

e-mail: iryna.sverdlova@karazin.ua; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0725-4818>;

GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=new_profile&hl=uk;

RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Iryna_Sverdlova

Рубцова М. А.

старший викладач кафедри методики та практики викладання іноземної мови Харківського національного
університету ім. В. Н. Каразіна;

e-mail: maryna.rubtsova@karazin.ua; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9643-5428>;

GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=tmrPgCEAAAJ>

RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Maryna_Rubtsova

(Харків)

Стаття присвячена вивченню проблеми оцінювання професійної діяльності вчителя іноземної мови. Автори констатують, що серед методистів не існує єдиного тлумачення понять «компетентність» і «компетенція», відсутні єдині підходи щодо об'єктивної та повної оцінки роботи вчителя. Враховуючи дані останніх досліджень, зроблено висновок, що проблема може бути вирішена в рамках компетентнісного підходу. Показано, що компетентність являється ширшим поняттям, яке включає в себе набір певних компетенцій. В структуру компетентності входять не тільки традиційні знання, уміння та навички, але і особистісно-ціннісні характеристики людини, які також мають стати об'єктом оцінювання професійної діяльності вчителів. Розглянуто поняття «компетентність вчителя» і виділені її складові, до яких належать професійна, соціальна, особистісна та педагогічна компетенції. Досліджено зміст кожної компетенції. Виходячи з пріоритетів, виділених студентами, для розробки стандартів оцінювання роботи вчителя обрано професійну компетенцію, зокрема один аспект, – володіння прийомами викладання іноземних мов. Встановлено, що володіння прийомами викладання включає наступні вміння: формулювати і реалізовувати ціль навчання; створювати мотиваційну базу; планувати урок; проводити урок; контролювати і оцінювати досягнення учнів. Розроблено п'ять стандартів оцінювання роботи вчителя в рамках професійної компетенції. Кожний стандарт включає індикатор – набір характеристик, які дозволяють зробити висновок щодо приналежності до певної компетенції, та градуйовану систему оцінювання кожної компетенції. Проведено анкетування вчителів шкіл з метою встановлення, чи виявляються виділені характеристики зрозумілими з точки зору їх змістовності. Виявлено, що питання, які пов'язані з системами вправ, прийоми активного навчання та формуванням навичок критичного мислення, потребують розширеного уточнення. Зроблено висновок, що усвідомлення підходів щодо оцінювання професійної роботи викликає у вчителів інтерес та позитивне ставлення до проблеми в цілому. З метою перевірки ефективності розроблених стандартів заплановано проведення експериментального дослідження.

Ключові слова: вчитель, компетентність, компетенція, стандарт оцінювання.

Sverdlova I., Rubtsova M. Assessment of a Language Teacher's Professional Competence. The intent of the article is to study approaches that could be used to assess a language teacher's professional competence. The authors state that authorities often do not distinguish the concepts "competence" and "competency", and there is no one unique approach for assessing teachers' work. We showed that the problem could be investigated within the frames of a competency-based approach. The term competence is wider than competence, and it embraces not only the sub-competencies, such as micro and macro skills, but *personal*

qualities, which should also become the object of assessment. The following competencies of a teacher's competency were distinguished: professional, social, personal, and pedagogical. For designing assessment standards, we dwelt on a teaching skills competence, which is a complex combination of the following abilities: the ability to formulate and realize lesson goals; motivate students; plan a lesson; conduct a lesson; control and evaluate students' achievements. Five standards for assessing teachers' professional competence were proposed. Each standard includes an indicator, which gives competence characteristics, and a grading scale. A survey was conducted among the teachers of secondary schools. Its purpose was to get teachers' opinion on the content of the standards. We found out that the issues concerning sets of exercises, active learning techniques, critical thinking need more detailed explanation. The following conclusion was drawn. The problem of assessment of teachers' competency is urgent nowadays; and teachers do really need the assessment professional development guide. With the purpose of measuring the effectiveness of the designed standards, the experiment is planned.

Key words: assessment standard, competence, competency, teacher.

1. ВСТУП

Оцінка педагогічної компетентності вчителя іноземної мови належить до найменш висвітлених тем в методиці викладання. Проблема безпосередньо пов'язана зі зміною освітньої парадигми. Актуальним для закладів вищої освіти стає перегляд та переформатування навчальних програм з урахуванням особливостей викладання певної дисципліни.

Майбутні вчителі іноземної мови мають бути своєчасно ознайомлені з колом проблем, з якими стикається вчитель в повсякденній роботі; методами та прийомами усунення можливих ускладнень; а також з критеріями оцінювання їх професійної діяльності. Потреба в об'єктивній оцінці роботи вчителя виникає не тільки в ході атестації, але і в повсякденному шкільному житті. Всі суб'єкти навчальної діяльності (учні, батьки, адміністрація школи, інші контролюючі органи) повинні мати єдині критерії оцінювання будь-якої роботи, в тому числі і роботи вчителя [9]. Спостереження за навчальним процесом у загальноосвітній школі дає підставу констатувати, що незважаючи на наявність регламентних документів, оцінка роботи вчителя часто має суб'єктивний характер, а серед вчителів немає чіткого розуміння змісту та критеріїв оцінювання їх професійної діяльності. Назріла необхідність розробки уніфікованих стандартів оцінювання роботи вчителя, які б включали не тільки дескриптори компетенцій вчителя, але й кількісні показники їх ефективності. Перелічені фактори зумовлюють а к т у а л ь н і с т ь вибраної теми.

М е т а статті – висвітлити дидактичний потенціал компетентного підходу щодо розробки стандартів оцінювання роботи вчителя іноземної мови. Відповідно, в роботі вирішуються наступні завдання: 1) диференціюються поняття «компетентність» і «компетенція»; 2) розглядаються складові педагогічної компетентності та професійної компетенції; 3) розробляються стандарти оцінювання однієї з складових професійної компетенції – «володіння прийомами викладання»; 4) проводиться опитування вчителів щодо формату та змісту розроблених стандартів.

2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Одним із можливих шляхів вирішення проблеми є розробка стандартів оцінювання роботи вчителя в рамках компетентного підходу, який представляє собою сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації навчального процесу і оцінки навчальних результатів [5]. Засновником компетентного підходу вважають Аристотеля. В сучасному світі компетентність як стратегія розвитку системи освіти (Competency-Based Teacher Education) була запропонована американськими дослідниками в 80-х роках минулого століття.

Для розробки стандартів оцінювання роботи вчителя необхідно диференціювати такі поняття як «компетенція» і «компетентність». Деякі дослідники [6] розглядають компетенцію як предметну область, в якій індивід добре обізнаний і проявляє готовність до виконання діяльності, а компетентність – як інтегровану характеристику якостей особи, яка є результатом підготовки випускника для виконання діяльності в певних областях. Інші [3] стверджують, що компетентність – те, що людина уміє, знає; а компетенція – круг прав і повноважень, у рамках яких людина повинна уміти і знати те, що вимагається. М. А. Чошанов [12] вважає, що компетентність – не тільки сукупність знань, але й постійне прагнення до їх оновлення, використання в певних умовах; це гнучкість і критичність мислення, здатність вибрати найбільш оптимальні і ефективні рішення і відкидати помилкові. А. В. Хуторской [11] відмічає, що компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією. Таким чином, компетентність розглядається як «інтегрована характеристика якостей», «те, що людина уміє, знає», «сукупність знань», «володіння компетенцією», а компетенція як «предметна область», «круг повноважень», «сукупність знань, критичність мислення». Зі сказаного вище можна зробити висновок, що різні автори часто надають одне й те ж тлумачення різним термінам. Немає також чіткого визначення терміну «педагогічна компетентність». Як синонімічні вживаються терміни «професійна компетентність» [4] та «психолого-педагогічна компетентність» [7]. М. Сологор [10] відмічає, що професійна

компетентність вчителя іноземної мови, будучи інтегральною властивістю особистості, виявляється в сукупності таких компетенцій, як: професійна (дидактична, психологічна, методична); лінгвістична (філологічна); комунікативна; інформаційна; соціокультурна; проектна та рефлексивна.

В національній рамці кваліфікацій компетентність розглядається як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [8]. Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства затвердило професійний стандарт, який втілює сучасний підхід до визначення переліку та опису загальних і професійних компетентностей вчителя. До загальних компетентностей увійшли громадянська, соціальна, культурна, лідерська та підприємницька. До переліку професійних компетентностей увійшли: мовно-комунікативна; предметно-методична; інформаційно-цифрова; психологічна; емоційно-етична; педагогічне партнерство; інклюзивна; здоров'язбережувальна; проєктувальна; прогностична; організаційна; оцінювально-аналітична; інноваційна; рефлексивна; здатність до навчання впродовж життя [1].

Отже, в англійській мові існують два терміни – “competency” і “competence”, які у повсякденному житті однаково перекладаються на українську мову як «компетентність», «компетенція». Але, існує точка зору [2; 13], що для визначення професійної сфери діяльності більш доцільним є вживання терміну «competency» в значенні «компетентність», а «competence» – в значенні «компетенція». Компетентність являється ширшим поняттям, яке включає в себе набір певних компетенцій. Виділяють наступні компетенції вчителя [13]:

1. Професійну.

- a) знання по спеціальності (subject knowledge);
- b) знання учнів/студентів (knowledge of learners);
- c) володіння прийомами викладання (teaching skills);
- d) знання програм/програмних вимог (curriculum knowledge);
- e) знання шкільного середовища (knowledge of environment).

2. Соціальну.

- a) вміння управляти собою (self management);
- b) вміння співробітничати та працювати в колективі (relationship management);
- c) здатність бути соціально відповідальним (social awareness);
- d) здатність до прийняття відповідальних рішень (responsible decision making).

3. Особистісну.

- a) вміння бути здатним мати «своє я» (knowledge of self);
- b) вміння бути готовим до самооцінки (self esteem);

c) готовність приймати різні точки зору (control belief).

4. Педагогічну.

- a) комунікативну (communicative competence);
- b) соціо-культурну (socio-cultural competence);
- c) здатність до наукових досліджень (action research competence);
- d) знання інформаційних технологій (competence of information).

На наш погляд, описаний вище підхід найбільше відповідає вимогам дефініції «компетентність вчителя», а запропонована структура надає практичну можливість розробити значимі для вчителя стандарти оцінювання професійної діяльності. Опитування студентів показало, що найбільш значущою для них є професійна компетенція, далі йшли особистісна та соціальна [14].

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Для розробки стандартів оцінювання роботи вчителя та подальшої перевірки їх валідності була вибрана професійна компетенція. Оскільки до її складу входять п'ять характеристик, було вирішено вибрати одну, яка безпосередньо пов'язана з курсом «Методика викладання іноземних мов в ЗОШ», – володіння прийомами викладання іноземних мов. Володіння прийомами викладання включає наступні вміння [2]:

- формулювати і реалізовувати ціль навчання;
- створювати мотиваційну базу;
- планувати урок;
- проводити урок;
- контролювати та оцінювати досягнення учнів.

Таким чином, саме в рамках вказаних вище вмінь були розроблені стандарти для оцінювання професійної компетенції вчителя, які надані в таблицях 1–5.

Третій стандарт пов'язаний з плануванням уроку. При плануванні уроку вчитель має враховувати тип та логіку уроку з іноземної мови. Згідно досліджень, можна виділити три типи уроків з іноземної мови:

- a) уроки, що спрямовані на формування навичок (лексичних, граматичних, фонетичних, тощо);
- b) уроки, що спрямовані на оволодіння видами мовленнєвої діяльності (читанням, говорінням, аудіюванням, письмом);
- c) комбіновані уроки, що спрямовані на взаємопов'язане оволодіння знаннями, навичками та вміннями в рамках одного уроку.

Логіку уроку іноземної мови складають:

- a) цілеспрямованість (співвіднесена усіх компонентів уроку з провідною ціллю);
- b) цілісність (співмірність усіх компонентів уроку, їх підлеглість один одному);
- c) динаміка (послідовність виконання вправ відповідно до стадій засвоєння мовного матеріалу);
- d) зв'язність (змістовна єдність і послідовність матеріалу).

Таблиця 1

Перший стандарт: «Формулювання цілей уроку»

Оцінка	Індикатор
відмінно	Вчитель чітко формулює і реалізує на занятті практичну, освітню, розвиваючу та виховну цілі.
добре	Вчитель формулює і реалізує на занятті не менш трьох цілей (практична – обов’язкова).
задовільно	Вчитель формулює і реалізує на занятті не менш двох цілей (практична – обов’язкова).

Таблиця 2

Другий стандарт: «Створення мотивації»

(«часто» – менш, ніж у 70%,
«інколи» – менше, ніж у 30%).

Індикатор		
Вчитель 1. враховує вікові та психологічні особливості учнів; 2. відмічає успіхи учнів; 3. створює умови для подолання учнями труднощів і невдач.		
Оцінка		
зазвичай	часто	інколи
відмінно	добре	задовільно

Таблиця 3

Третій стандарт: «Планування уроку»

Оцінка	Індикатор
відмінно	<ul style="list-style-type: none"> ➤ сформульована практична ціль відповідає типу уроку; ➤ послідовність запропонованих учням вправ відповідає етапам формування відповідної навички /вміння; ➤ кількість вправ є достатньою для успішного формування навички/вміння; ➤ вчитель використовує різноманітні комунікативні вправи на фінальному етапі формування навички/вміння.
добре	<ul style="list-style-type: none"> ➤ сформульована практична ціль відповідає типу уроку; ➤ послідовність запропонованих учням вправ відповідає етапам формування відповідної навички /вміння; ➤ кількість вправ є достатньою для успішного формування навички/вміння;
задовільно	<ul style="list-style-type: none"> ➤ сформульована практична ціль відповідає типу уроку; ➤ кількість вправ є достатньою для формування навички/вміння.

Таблиця 4

Четвертий стандарт: «Проведення уроку»

Оцінка	Індикатор
відмінно	<p>Вчитель:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ використовує методи активного навчання; ➤ застосовує поєднання фронтальної групової, парної та індивідуальної роботи; ➤ готує ретельний регламент для кожної активності; ➤ спрямовує ефективну діяльність учнів; ➤ ставить питання, що активізують мислення, та питання високого рівня; ➤ пристосовує класну кімнату для потреб уроку.
добре	<p>(обов’язковий). Вчитель:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ використовує прийоми активного навчання; ➤ застосовує поєднання фронтальної групової, парної та індивідуальної роботи; ➤ ставить питання, що активізують мислення, та питання високого рівня.
задовільно	<p>(обов’язковий). Вчитель:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ частково використовує прийоми активного навчання; ➤ застосовує поєднання фронтальної групової, парної та індивідуальної роботи.

Таблиця 5

П’ятий стандарт: «Контроль і оцінка»

Оцінка	Індикатор
відмінно	<ul style="list-style-type: none"> ➤ учні ознайомлені з вимогами щодо оцінювання різних видів робіт і критеріями оцінювання; ➤ вчитель: <ul style="list-style-type: none"> • об’єктивно оцінює роботу кожного учня; • доброзичливо і тактично аргументує оцінку кожного учня; • володіє різноманітними прийомами оцінювання навчальної діяльності учнів; • систематично проводить контроль та інформує учнів про досягнення.
добре	<p>(обов’язковий)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ учні ознайомлені з вимогами щодо оцінювання різних видів робіт і критеріями оцінювання; ➤ вчитель: <ul style="list-style-type: none"> • об’єктивно оцінює роботу кожного учня; • доброзичливо і тактично аргументує оцінку кожного учня; • систематично проводить контроль та інформує учнів про досягнення.
задовільно	<p>(обов’язковий)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ учні ознайомлені з вимогами щодо оцінювання різних видів робіт і критеріями оцінювання; ➤ вчитель об’єктивно оцінює роботу кожного учня.

Плануючи етапи експериментальної перевірки розроблених стандартів, було вирішено спочатку ознайомити з ними представників адміністрації шкіл та вчителів. В опитуванні прийняли участь 48 вчителів віком від 24 до 63 років, працюючих в 1–11 класах загальноосвітньої школи. Метою опитування було встановлення відношення вчителів щодо формату розроблених стандартів, а також їх готовності прийняти участь у розвідувальному експерименті. Опитування свідчило про позитивне ставлення усіх вчителів щодо можливості отримати об'єктивну оцінку їх діяльності. Однак, виникли питання щодо змісту розроблених стандартів. Вчителі відмітили, що, деякі питання, зокрема четвертого стандарту, потребують уточнення та розширеного пояснення. 87% вчителів хотіли б отримати більше інформації щодо питань послідовності та кількості вправ в процесі формування різних навичок та вмінь; прийомів активного навчання та формування навичок критичного мислення. Отже, було вирішено, що перед початком експерименту доцільним буде надати вчителям теоретичний матеріал, який допоможе знівелювати можливі понятійні труднощі.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Поняття «компетентність» є ширшим за поняття «компетенція». Педагогічна компетентність виявляється в сукупності професійної, соціальної, осо-

бистісної та педагогічної компетенцій, кожна з яких має свою структуру.

При оцінюванні діяльності вчителя найбільш значущою для учнів є професійна компетенція, яка включає знання по спеціальності; знання учнів/студентів; володіння прийомами викладання; знання програм/програмних вимог та шкільного середовища

Однією з складових професійної компетенції є володіння прийомами викладання іноземних мов, яке включає вміння формулювати і реалізовувати ціль навчання; створювати мотиваційну базу; планувати урок; проводити урок; контролювати та оцінювати досягнення учнів. З урахуванням компонентів професійної компетенції було розроблено п'ять стандартів оцінювання, які включали дескриптори вмінь, необхідних для отримання оцінки «відмінно», «добре», «задовільно».

Проведене анкетування вчителів та директорів шкіл свідчило про інтерес до проблеми об'єктивного оцінювання їх професійної роботи. Вчителі висловили також готовність прийняти участь в експериментальній перевірці стандартів за умови усунення окремих проблем, безпосередньо пов'язаних зі знанням теоретичних основ викладання іноземних мов.

Перспективи дослідження стосуються проведення методичного експерименту, а також подальшої розробки стандартів усіх компетенцій, що входять до складу педагогічної компетентності учителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Затверджено профстандарт вчителя початкових класів, вчителя закладу загальної середньої освіти і вчителя з початкової освіти. Відновлено з <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-z-pochatkovoi-osviti>.
2. Зимняя, И. А. (2009). Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования. *Эксперимент и инновации в школе*, 2, 7–14. Відновлено з <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya>.
3. Коляда, М. Г. (2006). Загальні принципи педагогічного проектування і діяльнісний підхід до його реалізації. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*, 12, 95–101.
4. Костылева, Н. Е. (1997). *Психолого-педагогические условия эффективности управления развитием профессиональной компетентности учителя в процессе гуманизации и демократизации школы*. (Дис. канд. пед. наук). Казанский государственный педагогический университет, Казань.
5. Лебедев, О. Е. (2004). Компетентностный подход в образовании. *Школьные технологи*, 5, 3–12.
6. Лукашенко, М. А. (2009). Профессиональные компетенции руководителя как фактор конкурентоспособности компании. *Современная конкуренция*, 6, 96–105.
7. Митина, Л. М., Вачков, И. В., Грызлова, И. Н., & Кондаков, И. М. (1996). *Проблемы профессиональной социализации личности*. Кемерово : [б. и.].
8. *Національна рамка кваліфікацій*. Відновлено з <https://mon.gov.ua/ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy>.
9. Свердлова, І. О. (2020). Оцінювання навчальних досягнень учнів у сучасній школі. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*, 92, 118–123.
10. Сологор, І. М., Костенко, В. Г., & Знаменська І. В. (2013). Комунікативні стратегії в навчально-педагогічному спілкуванні іноземною мовою: типи та функції. *Світ медицини та біології*, 2(37), 170–173.
11. Хуторской, А. В. (2013). *Компетентностный подход в обучении*. Москва: Эйдос.
12. Чошанов, М. А. (2020). *Инженерия обучающих технологий*. Москва: Лаборатория знаний.
13. Thakur, A., & Shekhawat, M. (2014). The Study of different components of teacher competencies and their effectiveness on student performance. *International Journal of Engineering Research and Technology*, 3(7), 1426–1428.
14. Vijay, K. (2013). The influence of teacher's professional competence on students' achievement. *Journal of Engineering (IOSRJEN)*, 3(11), 12–18.

REFERENCES

1. Choshanov, M. A. (2020). *Inzhenerija obuchajushhij tehnologij [Engineering of teaching technologies]*. Moskva: Laboratorija Znanij Publ. (in Russian)
2. Hutorskoj, A. V. (2013). *Kompetentnostnyj podhod v obuchenii [Competency-based approach in education]*. Moskva: Jeidos Publ. (in Russian)
3. Koliada, M. H. (2006). Zahalni pryntsyppy pedahohichnoho proektuvannia i diialnisnyi pidkhdid do yoho realizatsii [General principles of pedagogical design and activity approach to its implementation]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity [The problems of contemporary education]*, 12, 95–101. (in Ukrainian)
4. Kostyleva, N. E. (1997). *Psihologo-pedagogicheskie uslovija jeffektivnosti upravlenija razvitiem professional'noj kompetentnosti uchitelja v processe gumanizacii i demokratizacii shkoly* (Dis. kand. ped. nauk). [Psychological and pedagogical conditions of the efficient management of a teacher's professional competence in the process of humanization and democratization of school (Pedagogy PhD thesis)]. Kazanskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, Kazan'. (in Russian)
5. Lebedev, O. E. (2004). Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii [Competency-based approach in education]. *Shkol'nye tehnologii [School Technologies]*, 5, 3–12. (in Russian)
6. Lukashenko, M. A. (2009). Professional'nye kompetencii rukovoditelja kak faktor konkurentosposobnosti kompanii [Professional competencies of a manager as a factor of a company's competitiveness]. *Sovremennaja konkurencija [Present-day competitiveness]*, 6, 96–105. (in Russian)
7. Mitina, L. M., Vachkov, I. V., Gryzlova, I. N., & Kondakov, I. M. (1996). *Problemy professional'noj socializacii lichnosti [The problems of a person's professional specialization]*. Kemerovo: [n. p.]. (in Russian)
8. Natsional'na ramka kvalifikatsij [National qualifications framework]. (n.d.). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsij> (in Ukrainian).
9. Solohor, I. M., Kostenko, V. H., & Znamenska I. V. (2013). Komunikatyvni stratehii v navchalno-pedahohichnomu spilkuванні inozemnoiu movoiu: typy ta funktsii [Communicative strategies for teaching special sciences in foreign language: their types and functions]. *Svit medytsyny ta biologii [Communicative strategies in educational and pedagogical communication in foreign languages: Types and functions]*, 2(37), 170–173. (in Ukrainian)
10. Sverdlova, I. O. (2020). Otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv u suchasni shkoli [Assessment of students' academic achievements in contemporary school]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina [The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University]*, 92, 118–123. (in Ukrainian)
11. Thakur A., & Shekhawat, M. (2014). The study of different components of teacher competencies and their effectiveness on student performance. *International Journal of Engineering Research and Technology*, 3(7), 1426–1428.
12. Vijay, K. (2013). The influence of teacher's professional competence on students' achievement. *Journal of Engineering (IOSR/JEN)*, 3(11), 12–18.
13. *Zatverdzheno profstandart vchytelia pochatkovykh klasiv, vchytelia zakladu zahal'noi seredn'oi osvity i vchytelia z pochatkovoi osvity* [The professional standard for primary, secondary, basic-level teachers was approved]. (n.d.). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchytelya-pochatkovykh-klasiv-vchytelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchytelya-z-pochatkovoyi-osviti>. (in Ukrainian).
14. Zimnjaja, I. A. (2009). Kljuchevye kompetencii — novaja paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovaniya [Key competencies – a new paradigm of the result of contemporary education]. *Jeksperiment i innovacii v shkole [Experiment and innovations at school]*, 2, 7–14. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/kljuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya>. (in Russian)

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Iryna Sverdlova – Associate Professor at the Department of Teaching Methods and English Language Practice of V. N. Karazin Kharkiv National University; e-mail: iryna.sverdlova@karazin.ua; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0725-4818>; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=new_profile&hl=uk; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Iryna_Sverdlova

Maryna Rubtsova – Senior Lecturer at the Department of Teaching Methods and English Language Practice of V. N. Karazin Kharkiv National University; e-mail: maryna.rubtsova@karazin.ua; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9643-5428>; GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=tmrPgCEAAAAJ>; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Maryna_Rubtsova

УДК 81'243:378.147.091.33-028.17:07

DOI: 10.26565/2227-8877-2021-93-12

Використання ЗМІ у рамках когнітивно-комунікативного підходу до викладання іноземної мови

Язловицька О. В.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри методики та практики викладання іноземної мови Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна;

e-mail: olena.yazlovytska@karazin.ua; ORCID: orcid.org/0000-0001-7326-1234;

GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?hl=uk&user=GyDsrhUAAAAJ&view_op=list_works&gmla=AJsN;

RESEARCH GATE: <https://www.researchgate.net/profile/Olena-Yazlovytska>

(Харків)

Статтю присвячено вивченню елементів формування комунікативної компетенції студентів з урахуванням когнітивного аспекту навчання іноземної мови. Даний підхід дає змогу на раціональне оволодіння лексико-граматичним матеріалом, водночас забезпечує поширення загальних знань картини світу, притаманної носіям мови, що вивчається. Метою дослідження є аналіз ефективності використання аутентичного допоміжного матеріалу під час викладання іноземної мови задля оптимізації навчального процесу. З огляду на функції, представлені засобами масової інформації (ЗМІ), робота з публіцистичними та аудіовізуальними матеріалами даного типу є однією з провідних у рамках когнітивно-комунікативного підходу до вивчення іноземної мови. У статті надається детальний аналіз етапів роботи з засобами масової інформації та роз'яснюються елементи продуктивності їх використання на заняттях з іноземної мови. У ході дослідження проведено аналіз трьох етапів роботи з засобами масової інформації на прикладі текстового матеріалу, а саме: дотекстовий етап, тестовий та післятекстовий, які передбачають ознайомлення з інформацією, її вивчення, обговорення та формування певної точки зору щодо комунікативного питання. Наведена схема роботи може бути використана при аналізі текстової та аудіовізуальної інформації, що сприяє підвищенню мотивації студентів та їх зацікавленості щодо запропонованої теми. Згідно з результатами дослідження, кожен з етапів роботи покращує комплексне володіння іноземною мовою. Отже, робота з засобами масової інформації під час вивчення іноземної мови передбачає формування когнітивно-комунікативної картини світу водночас із засвоєнням низки лексико-граматичних елементів та навичок їх вживання у визначених комунікативних ситуаціях.

Ключові слова: аудіовізуальний матеріал, вивчення іноземної мови, засоби масової інформації, когнітивно-комунікативний підхід, комунікативна компетенція, текстовий матеріал.

Yazlovytska O. The use of the media in the framework of the cognitive-communicative approach to foreign languages learning. The article is devoted to the study of the elements of students' communicative competence formation, taking into account the cognitive aspect of teaching foreign languages. This approach gives the opportunity to learn rationally lexical and grammatical material, as well as provides the enrichment of general worldview knowledge, which is inherent to the native speakers. The aim of the study is to analyze the effectiveness of using authentic auxiliary material in foreign language learning in order to optimize the educational process. Taking into account the functions presented by the media, working with journalistic and audiovisual materials is one of the leading parts within the framework of the cognitive-communicative approach to foreign language learning. The article provides the detailed analysis of the stages of working with the media material and the explanation of the productivity of their use during foreign language classes. The study analyzes three stages of working with the media on the example of a textual material, namely the pre-text, text and post-text stages, which provide information study, discussion and formation of a certain point of view on the communicative issue. This scheme of work can be used in the analysis of textual as well as audiovisual information that helps to increase the motivation of students and their interest concerning the proposed topic. According to the study results, each of the working stages improves the integrated knowledge of a foreign language. Working with the media while studying foreign languages provides the formation of a cognitive and communicative worldview while learning a number of lexical and grammatical elements as well as a range of skills how to apply them in certain communicative situations.

Key words: audiovisual material, cognitive-communicative approach, communicative competence, foreign language learning, mass media, textual material.

1. ВСТУП

На сучасному етапі комунікація посідає важливе місце у розвитку суспільства та розглядається як смисловий аспект соціальної взаємодії. Кожна індивідуальна дія здійснюється шляхом прямих або непрямих відносин з іншими людьми та включає в себе комунікативний аспект поряд з фізичним. Мова є невід'ємною частиною цивілізації та культури кожного суспільства, що дає йому змогу існувати та розвиватись.

У свою чергу, вивчення іноземної мови стає фундаментальною частиною розвитку комунікативної та міжкультурної компетенції індивіда, що передбачає свідоме використання іноземної мови задля досягнення позитивного результату міжкультурної взаємодії. Дослідження даного питання було проведено багатьма вченими, серед яких Вовк О. І. [4], Обдалова О. А., Мінакова Л. Ю. [12], Ушакова Н. Л. [15], Celce-Murcia M. [20] та інші, та передбачає використання комплексно-орієнтованого процесу навчання у рамках когнітивно-комунікативного підходу.

У процесі вивчення іноземної мови відбувається зіткнення двох полюсів, а саме необхідності вивчення лексико-граматичного матеріалу на ряду з пізнанням культури та традицій народу, мова якого вивчається. Необхідність поширення соціолінгвістичних знань під час вивчення іноземної мови зумовлює використання допоміжного матеріалу задля оптимізації процесу навчання, насамперед матеріалу засобів масової інформації, що відображає життєві події носіїв мови та сучасні світові реалії. Питання ефективності використання матеріалу засобів масової інформації у процесі навчання було розглянуто та аргументовано у роботах вчених, серед них А. М. Калінін [6], Л. Є. Нагорнюк [11], K. Bajorek, S. Gawroński [19], V. Tafani [25] та інші.

А к т у а л ь н і с т ь даного дослідження зумовлена необхідністю всебічного аналізу використання матеріалу засобів масової інформації у рамках когнітивно-комунікативного підходу до вивчення іноземної мови, що передбачає одночасне вивчення лексико-граматичного та поширення лінгво-культурної картини світу.

М е т о ю дослідження є вивчення специфіки поєднання комунікативного та когнітивного підходів у рамках методології навчання іноземної мови через використання матеріалу засобів масової інформації (ЗМІ). **З а в д а н н я** дослідження включають аналіз основних функцій ЗМІ, визначення ефективності долучення матеріалу ЗМІ до занять з іноземної мови та огляд етапів роботи з даним матеріалом у рамках когнітивно-комунікативного підходу до вивчення іноземної мови.

О б ' є к т о м дослідження є безпосередньо когнітивно-комунікативний підхід, а **п р е д м е т о м** – засоби масової інформації (ЗМІ) та їх залучення до занять з іноземної мови.

2. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Комунікативний підхід до вивчення іноземної мови є одним з провідних методів у вивченні іноземної мови. Основною ідеєю даного методу є ефективно засвоєння мовного матеріалу шляхом його використання у змодельованих комунікативних ситуаціях. Ціллю є зацікавити студентів у вивченні іноземної мови шляхом накопичення та розширення їх навичок та вмінь, з подальшим їх використанням у реальних комунікативних ситуаціях.

В рамках комунікативного методу спілкування розглядається як канал пізнання та розвитку індивіда, як інструмент виховання необхідних рис особистості, спосіб передачі досвіду та розвитку вмінь спілкуватись [13, с. 38]. Комунікативний підхід до вивчення іноземної мови дозволяє штучно сформувати іншомовне середовище та зменшити комунікативні перешкоди до спілкування іноземною мовою у різноманітних комунікативних ситуаціях [20, с. 8] Принципово важливою стає необхідність оволодіння «процесом породження висловлювання і передбачення можливої відповіді» [12, с. 149].

Когнітивно-комунікативна парадигма передбачає, що засоби вираження змісту повідомлення функціонують як автоматичний механізм мовленнєвої діяльності, який було активовано у потрібний час задля вилучення інформації з поза меж свідомості [5, с. 240]. Дана інформація була зафіксована раніше через канали пізнання навколишнього світу задля використання у потрібний час собі на благо [9]. Комунікативна поведінка індивіда може бути регульована стратегією вирішення комунікативних задач, які виникли безпосередньо у процесі розгортання комунікативної взаємодії та регулюються свідомістю на рівні раціональної оцінки ситуації [10, с. 20].

Поєднання двох складових, комунікативної та когнітивної, у процесі вивчення мови передбачає отримання лінгвістичних знань та надбання знань про іншомовну картину світу, яка лежить поза межами мовних знаків, але є невід'ємною частиною комунікативних ситуацій в цілому. Когнітивно-комунікативний підхід сприяє формуванню лінгвістичного знання, що поєднує в собі інформаційні елементи, отримані шляхом сприйняття вербальних та невербальних мовних знаків. Як зазначає Н. А. Ушакова, при аналізі когнітивно-комунікативного підходу як методу формування міжкультурної компетенції даний підхід «зумовлює реалізацію двох аспектів: врахування комунікативного напрямку та когнітивної складової міжкультурного спілкування» [15, с. 171]. Мова стає не просто засобом передачі знань у комунікативних актах, вона «відіграє важливу роль в накопиченні знань і їх зберіганні в пам'яті, сприяючи їх систематизації, що забезпечує пізнавальну діяльність людини» [12, с. 149].

Когнітивно-комунікативний підхід до вивчення мови є «комплексно-інтегрованим» та спрямованим

на «розвиток як розумової, так і мовленнєвої діяльності студентів» [4, с. 116]. Він передбачає формування та розвинення таких навичок як сприйняття інформації, її розуміння та структурування, та, насамперед, формування бази знань, не тільки лексико-граматичних, а і соціолінгвістичних, які зберігаються у формі фонових знань та активуються у певних комунікативних ситуаціях.

У час розвитку інформаційних технологій засоби масової інформації стають джерелом нового та пізнавального матеріалу. Це набір ресурсів, які при вірному їх використанні можуть стати корисними при вивченні іноземної мови, ознайомлення з країною, мова якої вивчається та подіями, які відбуваються у світі [18; 25].

Використання ЗМІ дає змогу не тільки змодельовати іншомовне середовище на занятті, а і надати живу та сучасну мову, яка презентується безпосередньо її носіями. Засоби масової інформації трактуються як «періодичне друковане або електронне видання, телевізійний канал, радіоканал, теле- чи радіопрোগрама, інша форма розповсюдження масової інформації, яка має постійну назву і встановлену періодичність поширення» [14]; канали «оперативного розповсюдження інформації серед широких мас населення» [1], а також як масова комунікація [17].

Вважаємо доцільним використання ЗМІ на заняттях з іноземної мови у рамках когнітивно-комунікативного підходу з огляду на виділені провідними вченими функції [3, с. 7; 6, с. 185; 8; 16, с. 2; 19, с. 51; 22, с. 216–217; 23, с. 1645], з яких основними є:

1. Інформаційна функція, яка полягає у повідомленні про стан справ, різного роду фактів і подій. ЗМІ інформують аудиторію про події та умови життя певної спільноти чи світу в цілому. Повною мірою ця функція реалізується в програмах новин на телебаченні та радіо, чи публікаціях новин у газетах.

2. Пізнавальна функція ЗМІ сприяє поповненню бази знань своїх читачів, слухачів, глядачів шляхом передачі різного типу наукової, культурної чи історичної інформації, що сприяє підвищенню освітнього рівня індивіда.

3. Ідеологічна функція забезпечує бачення подій з боку їх репрезентації членами певного суспільства з врахуванням культурних цінностей і політичних орієнтирів, соціальних відносин та власних позицій.

4. Розважальна функція надає можливість представити інформацію таким чином, щоб адресант сприйняв її з почуттям задоволення, з позиції його етичних та естетичних потреб.

5. Когнітивна функція направлена на засвоєння та структурування поданої ЗМІ інформації, яка кожного разу доповнює вже існуючу загальну картини світу студента.

Детальний аналіз функцій свідчить, що використання ЗМІ на заняттях з іноземної мови дає змогу

поглинути у специфічну картину світу, яка відповідає фізичним, духовним, естетичним та етичним чинникам певного соціуму. Робота зі ЗМІ підвищує мотивацію студентів до вивчення не тільки лексичного та граматичного матеріалу, а і життєвих традицій та звичок народу, носія даної мови. Цей аспект роботи дає можливість поширити культурно-освітній спектр знань студентів. Обробка матеріалу ЗМІ допомагає розвинути вміння аналізу, дискусії, вибору головної інформації з наданого матеріалу, підвищити комунікативну компетенцію, поширити кругозір та енциклопедичні знання студентів.

ЗМІ поділяють на візуальні, аудіальні та аудіовізуальні ресурси [2, с. 234; 6; 11, с. 147]. Кожен з цих ресурсів може бути використано на заняттях з іноземної мови з урахуванням методичних цілей.

До візуальних матеріалів відносимо періодичні видання. Наприклад, британська преса є класичним прикладом всебічного відображення процесів, що відбуваються в країні та поза її межами в різних галузях політичного, соціально-економічного та культурного життя. Важливим є те, що газетам властива композиційна модель репрезентації, а отже тематичні розділи та ілюстрації. Сучасні газети надають матеріал у вигляді не тільки друкованої продукції, а також цифрової версії з використанням тексту, зображення, графіки, анімації та відео, що сприяє швидкому та зручному доступу до потрібного матеріалу, який відповідає новітнім тенденціям. Величезні можливості підбору текстів, зміст яких викликає життєвий інтерес, створює мотивацію і настій, надаються для кожного рівня володіння іноземною мовою. Також тексти, надруковані в газетах, відповідають нормам літературної мови, що є важливим при вивченні лексико-граматичного матеріалу. До розгляду можуть прийматись такі видання як «The Guardian», «The Observer», «The Times», «The Sunday Times», «The Daily Telegraph», «The Sunday Telegraph», «The Independent», «The Independent on Sunday», «The Financial Times» та інші.

До аудіальних ЗМІ відносимо радіо-новини, які можуть бути використані на занятті з ціллю навчання сприйняття інформації на слух з подальшою можливістю роботи з друкованим записом почутого та виконанням вправ на розуміння інформації. Більш цікавим та продуктивним вважаємо аудіовізуальні ЗМІ, до яких відносимо телебачення, документальне кіно, телепередачі тощо. Звукова інформація, яка лунає з екрану в супроводі відеоряду, значно покращує умови сприйняття іноземної мови на слух. Відеоматеріал широко застосовується для навчання аудіювання, одному з найскладніших видів мовленнєвої діяльності. Даний метод роботи дає змогу зануритися в іншомовне середовище, подати повну ситуацію спілкування з урахуванням місяця та часу комунікації, бачити і чути учасників спілкування, їх вербальну та невербальну комунікацію. Візуальна репрезентація допомагає у розумінні

аудіального ряду, що дає комплексне розуміння матеріалу. Рекомендовані ресурси: BBC (<http://www.bbc.com/news>), CNN (<http://cnn.com>), Channel 4 (<http://www.channel4.com/>), TED (<https://www.ted.com>), Sky News (<http://news.sky.com>) та інші.

Потребує уточнення питання щодо безпосередньої роботи з ЗМІ у рамках когнітивно-комунікативного підходу з ціллю оптимізації продуктивного засвоєння матеріалу. Кожен вид роботи, як з текстовим матеріалом, так і з аудіовізуальним має нараховувати 3 етапи. По-перше, ознайомлення з матеріалом, по-друге – детальний розгляд та, наостанок, закріплення нових лексико-граматичних одиниць. Розглянемо, як приклад, принцип роботи з текстовим матеріалом, який нараховує дотекстовий, текстовий та післятекстовий етапи.

Дотекстовий етап має ціллю мотивувати студента, налаштувати на роботу та зняти можливі труднощі сприйняття тексту. Даний етап передбачає пояснення викладачем, яким чином буде проходити робота та на що треба звернути увагу. Типи завдань, які можуть бути використані на даному етапі, представляють собою роботу з заголовком, бо тема газетної статті має власні мовленнєві особливості (відсутність вірних граматичних форм, опущення артиклів, економія мовних засобів); опрацювання нових лексико-граматичних одиниць; припущення про зміст статті з огляду на заголовок; відповіді на загальні питання щодо тематики статті тощо.

Текстовий етап присвячено вивченню запропонованого тексту (читання, переклад, обговорення питань щодо лексики та граматики) та виконання завдань, орієнтованих на освоєння лексичних та граматичних одиниць. Типи завдань на даному етапі можуть бути різноманітними, з урахуванням здібностей студентів до роботи, їх рівня знань та кількості часу, розрахованого на роботу з текстом. Наприклад, знаходження еквівалентів до іншомовних слів чи, навпаки, заповнення пропусків в певних реченнях потрібними словами і виразами, написання потрібних граматичних форм дієслів у тексті. Також можуть бути завдання на розвиток вмінь виділення смислової інформації, як-от надання відповіді на запитання, співвіднесення розрізнених речень зі смисловими частинами тексту, визначення, чи вірними є твердження, встановлення вірної послідовності розрізнених частин тексту, переказ тексту у декількох фразах тощо.

Завданням післятекстового етапу є використання вивченого матеріалу як бази для подальшого

розвитку навичок комунікативної компетенції студента у різних дискусійних ситуаціях. Даний етап може бути відсутнім або зведеним до мінімального елементу роботи. Завдання можуть бути розраховані на роботу в аудиторії чи на самостійну роботу студентів та передбачувати обговорення, дискусію, відповіді на заготовлені викладачем питання, висловлення студентами власної думки щодо комунікативної теми, підготовку презентації, якщо тематика та сюжет статті є досить жвавими та цікавими для подальшої дискусійної роботи.

Наведену систему роботи з текстовим матеріалом ЗМІ може бути використано при аналізі відео чи аудіо фрагментів ЗМІ на заняттях з іноземної мови та розділено на три етапи роботи з матеріалом – додемонстративний, демонстративний та післядемонстративний етапи. Кожен з видів роботи передбачає засвоєння лексико-граматичного матеріалу та поширення соціолінгвістичних знань студентів задля подальшого їх використання у комунікативних ситуаціях різного типу.

3. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Згідно з результатами дослідження, використання ЗМІ є доцільним на заняттях з іноземної мови у рамках когнітивно-комунікативного підходу до вивчення іноземної мови. Інформаційна, пізнавальна, ідеологічна, розважальна та когнітивна функції ЗМІ дозволяють студентам отримати інформацію, що є ситуативною та емоційною, а також викликати інтерес, що стимулює студентів до продуктивного вживання лексико-граматичних одиниць у комунікативних ситуаціях. Важливим фактором є впровадження нової та актуальної інформації щодо соціального аспекту життя носіїв мови, що вивчається, надання базових фонових знань, що формує когнітивну та комунікативну компетентність студента. Кожен з елементів роботи з матеріалами ЗМІ впроваджує мікрочастку одного цілого, а саме – комплексного оволодіння іноземною мовою, вміння вживати певні лексико-граматичні одиниці у потрібний час, у визначеному місці та за певних комунікативних умов, що визначається інтуїтивним рівнем володіння іноземною мовою, сформованим завдяки наявності когнітивних знань та навичок студентів.

Перспективою дослідження вважаємо вивчення системи роботи з текстом художнього твору в рамках когнітивно-комунікативного підходу до викладання іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов, Е. Г., & Шукин, А. Н. (Ред.). (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Відновлено з http://methodological_terms.academic.ru/1921.
2. Бобаль, Н. Р. (2012). Тексти ЗМІ: структура та зміст поняття. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія: Філологічна*, 30, 234–235.
3. Ваганова, О. В. (2013). *Роль засобів масової комунікації у процесі глобалізації*. (Автореф. канд. політ. наук). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ.

4. Вовк, О. І. (2013). Когнітивно-комунікативна діяльність як основа навчання іноземної мови. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*, 42, 114–121.
5. Залевская, А. А. (2005). *Психолінгвістические исследования. Слово. Текст.: Избранные труды*. Москва: Гнозис.
6. Калінін, А. (2013). Особливості використання матеріалів засобів масової інформації в процесі викладання економічних дисциплін у вищих навчальних закладах. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 120, 183–190.
7. Каплій, О. В. (2013) Класифікація засобів масової інформації: конституційно-правові питання. *Актуальні проблеми політики*, 50, 35–46.
8. Карлова, В. В. (2007). *Вплив засобів масової інформації на формування української національної свідомості*. Відновлено з <http://academy.gov.ua/ej/ej6/txts/07kvvunc.htm>.
9. Кравченко, А. В. (2009). О традициях, языкознании и когнитивном подходе. В. А. Виноградов, В. Ф. Новодранова, & Н. К. Рябцева (Ред.). *Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство: сб. в честь Е. С. Кубряковой* (с. 51–65). Москва: Языки славянских культур.
10. Мартынюк, А. П. (2016). Когнитивно-коммуникативная лингвистика: в поисках базовых принципов и методик анализа. *Когниция, коммуникация, дискурс*, 12, 17–35.
11. Нагорнюк, Л. (2015). *Розвиток комунікативних умінь та навиків майбутніх учителів засобами медіаосвіти*, Актуальні питання освіти і науки: матеріали III міжнар. наук.-практ. конф., 10–11 листопада. Харків: ХОГОКЗ, 144–150.
12. Обдалова, О. А., & Минакова, Л. Ю. (2013). Взаимосвязь когнитивных и коммуникативных аспектов при обучении иностранному языку. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 7(25), 1, 148–153.
13. Степанова, Т. Ю. (2012). Специфика применения коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам. *Интеграция образования*, 2, 37–41.
14. *Телекоммуникационный словарь*. Відновлено з <http://telecom.academic.ru/4548>.
15. Ушакова, Н. Л. (2009). Когнитивно-коммуникативный подход к формированию межкультурной компетенции. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки*, 6, 171–174.
16. Хорошун, О. О. (2014). *Дискурс засобів масової інформації: характерні особливості*. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Філологічні науки, 6, 160–163.
17. *Энциклопедический словарь*. (2009). Відновлено з <http://dic.academic.ru/dic.nsf/es/54123>.
18. Bahrani, T., & Sim, T. S. (2011). The role of audiovisual mass media news in language learning. *English Language Teaching*, 4(2), 260–266.
19. Bajorek, K., & Gawroński, S. (2018). The use of the educational function of media in foreign language teaching. *Social Communication. Online Journal*, 1(17), 48–57.
20. Celce-Murcia, M. (2001). Language teaching approaches: An overview. *Teaching English as a second or foreign language*, 2(1), 3–10.
21. Dörnyei, Z. (2009). The 2010s communicative language teaching in the 21st century: The “principled communicative approach”. *Perspectives*, 3(2), 33–43.
22. Lasswell, H. D. (1948). The structure and function of communication in society. *The Communication of Ideas*, 215–228.
23. Moynihan, R., Bero, L., Ross-Degnan, D., Henry, D., Lee, K., ... & Watkins, J. (2020). Coverage by the news media of the benefits and risks of medications. *New England Journal of Medicine*, 22(342), 1645–1650.
24. Newby, D. (2015). The role of theory in pedagogical grammar: A cognitive + communicative approach. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 13–34.
25. Tafani, V. (2009). Teaching English through mass media. *Acta didactica napocensia*, 2(1), 81–95.

REFERENCES

1. Azimov, Je. G., & Shhukin, A. N. (Eds.) (2009). *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam) [New dictionary of methodological terms and concepts (teaching language theory and practice)]*. Retrieved from http://methodological_terms.academic.ru/1921.
2. Bahrani, T., & Sim, T. S. (2011). The role of audiovisual mass media news in language learning. *English Language Teaching*, 4(2), 260–266.
3. Bajorek, K., & Gawroński, S. (2018). The use of the educational function of media in foreign language teaching. *Social Communication. Online Journal*, 1(17), 48–57.
4. Bobal, N. R. (2012). Teksty ZMI: struktura ta зміst poniattia [Mass media texts: structure and content of the concept]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu Ostrozka akademiia. Serii: Filolohichna [Scientific notes of the National Univ. of Ostroh Academy]*, 30, 234–235. (in Ukrainian)
5. Celce-Murcia, M. (2001). Language teaching approaches: An overview. *Teaching English as a second or foreign language*, 2(1), 3–10.
6. Dörnyei, Z. (2009). The 2010s communicative language teaching in the 21st century: The “principled communicative approach”. *Perspectives*, 36(2), 33–43.
7. *Jenciklopedicheskij slovar' [Encyclopedic dictionary]*. (2009) Retrieved from <http://dic.academic.ru/dic.nsf/es/54123>.
8. Kalinin, A. (2013). Osoblyvosti vykorystannia materialiv zasobiv masovoi informatsii v protsesi vykladannia ekonomichnykh dystsyplin u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Features of the mass media materials usage while teaching the economic subjects in higher education institute]. *Naukovi zapysky. Pedagogichni nauky [Scientific notes. Pedagogical sciences]*, 120, 183–190. (in Ukrainian)

9. Kaplii, O. V. (2013). Klasyfikatsiia zasobiv masovoi informatsii: konstytutsiino-pravovi pytannia [Mass media classification: constitutional and legal issues]. *Aktualni problemy polityky [Current policy issues]*, 50, 35–46. (in Ukrainian)
10. Karlova, V. V. (2007). *Vplyv zasobiv masovoi informatsii na formuvannia ukrainskoi natsionalnoi svidomosti [Mass media influence on the formation of the Ukrainian national consciousness]*. Retrieved from <http://academy.gov.ua/ej/ej6/txts/07kvvunc.htm>. (in Ukrainian)
11. Khoroshun, O. O. (2014). Dyskurs zasobiv masovoi informatsii: kharakterni osoblyvosti [Mass media discourse: distinguishing features]. *Visnyk Luhansk. nats. un-tu im. T. Shevchenko. Filolohichni nauky [T. Shevchenko Luhansk. National Univ. Messenger, Philological sciences]*, 6, 160–163. (in Ukrainian)
12. Kravchenko, A. V. (2009). O tradicijah, jazykoznanii i kognitivnom podhode [About traditions, linguistics and cognitive approach]. In V. A. Vinogradov, V. F. Novodranova, & N. K. Ryabtseva (Eds.), *Gorizonty sovremennoj lingvistiki: Tradicii i novatorstvo [Horizons of modern linguistics: Traditions and novelty]* (pp. 51–65). Moscow: Jazyki slavjanskih kul'tur Publ. (in Russian)
13. Lasswell, H. D. (1948). The structure and function of communication in society. In L. Bryson (Ed.), *The Communication of Ideas* (pp. 215–228). New York: Institute for Religious and Social Studies.
14. Martynjuk, A. P. (2016). Kognitivno-kommunikativnaja lingvistika: v poiskah bazovyh principov i metodik analiza [Cognitive-communicative linguistics: in the search of basic rules and methods of analysis]. *Kognicija, komunikacija, diskurs [Cognition, communication, discourse]*, 12, 17–35. (in Russian)
15. Moynihan, R., Bero, L., Ross-Degnan, D., Henry, D., Lee, K., ... & Watkins, J. (2020). Coverage by the news media of the benefits and risks of medications. *New England Journal of Medicine*, 22(342), 1645–1650.
16. Nahorniuk, L. (2015). *Rozvytok komunikatyvnykh umin ta navykiv maibutnikh uchyteliv zasobamy mediia osvity. [Development of the rising teachers' communicative skills and abilities by means of media education]*. Current education and science issues, III int. scient.-pract. forum. Oct 10–11. Kharkiv: KRPOCH Publishing. (in Ukrainian)
17. Newby, D. (2015). The role of theory in pedagogical grammar: A cognitive+ communicative approach. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 13–34.
18. Obdalova, O. A., & Minakova, L. Ju. (2013). Vzaimosvjaz' kognitivnyh i kommunikativnyh aspektov pri obuchenii inostrannomu jazyku [The connection of cognitive and communicative aspects in foreign language teaching]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki [Philological sciences. Question of theory and practice]*, 7(25), 1, 148–153. (in Russian)
19. Stepanova, T. Ju. (2012). Specifika primenenija kommunikativnogo podhoda v obuchenii inostrannym jazykam [The specifics of communicative approach application in foreign language teaching]. *Integracija obrazovanija [The integration of education]*, 2, 37–41. (in Russian)
20. Tafani, V. (2009). Teaching English through mass media. *Acta didactica napocensia*, 2(1), 81–95.
21. *Telekommunikacionnyj slovar' [Telecommunication dictionary]*. Retrieved from <http://telecom.academic.ru/4548>.
22. Ushakova, N. L. (2009). Kognitivno-kommunikativnyj podhod k formirovaniju mezhkul'turnoj kompetencii [Cognitive-communicative approach to the intellectual competence formation]. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Serija: Gumanitarnye i social'nye nauki [Northern Federal Univ. Messenger, Series: Humanities and Social Sciences]*, 6, 171–174. (in Russian)
23. Vahanova, O. V. (2003). *Rol zasobiv masovoi komunikatsii u protsesi hlobalizatsii (Avtoreferat kandydatskoj dysertatsii)* [The role of mass media in the process of globalization. (Political science PhD thesis synopsis)]. Kyevskiy natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenko, Kyiv. (in Ukrainian)
24. Vovk, O. I. (2013). Kohnityvno-komunikativna diialnist yak osnova navchannia inozemnoi movy [Cognitive-communicative activity as a basis to foreign language learning]. *Zbirnyk nauk. prats Viiskovoho in-tu Kyiv. nats. un-tu im. T. Shevchenka [T. Shevchenko Kyiv. National Univ. Military intit. Scientific works collection]*, 42, 114–121. (in Ukrainian)
25. Zalevskaja, A. A. (2005). *Psiholingvisticheskie issledovanija. Slovo. Tekst. [Psychological studies. Word. Text]*. Moscow: Gnozis Publ. (in Russian)

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Olena Yazlovytska – PhD, Associate Professor at the Department of Foreign Language Teaching Methods and Practice of V. N. Karazin Kharkiv National University; e-mail: olena.yazlovytska@karazin.ua; ORCID: orcid.org/0000-0001-7326-1234; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?hl=uk&user=GyDsrhUAAAAJ&view_op=list_works&gmla=AJsN; RESEARCH GATE: <https://www.researchgate.net/profile/Olena-Yazlovytska>

УДК 81'25'42'373.2'373.46:793.7

DOI: 10.26565/2227-8877-2021-93-13

Всеукраїнський громадський проєкт енциклопедія перекладознавства – том 2

Степанова А. А.

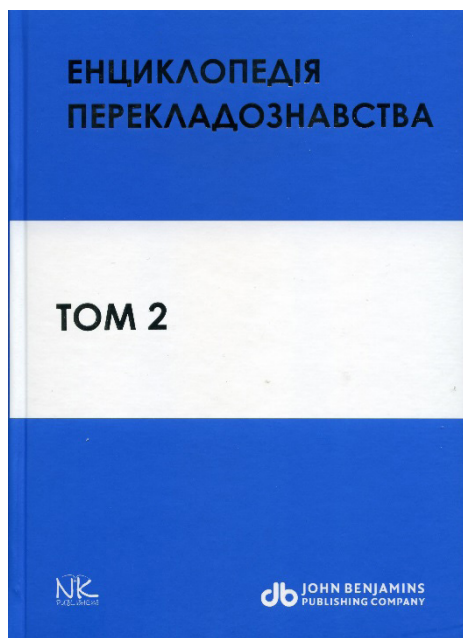
доктор філологічних наук, професор, професор кафедри англійської філології та перекладу
Університету імені Альфреда Нобеля; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1235-8029>;
е-пошта: dh.afip@duan.edu.ua
(Дніпро)

Рецензія на другий том «Енциклопедії перекладознавства» в перекладі українською мовою.
Ключові слова: переклад, перекладознавство, історія перекладу, теорія перекладу.

Stepanova A. All-ukrainian public project Handbook of Translation Studies, Vol. 2. The review on the Ukrainian translation of the world-famous *Handbook of Translation Studies*. Vol. 2.

Keywords: translation, translation studies, history of translation, theory of translation.

Енциклопедія перекладознавства / пер. з англ.,
за ред. О.А.Кальниченка та Л.М.Черноватого. Том 2.
Вінниця : Нова книга, 2020. 276 с.



Як уже повідомлялося у попередній нашій рецензії (див. число 92 Вісника Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, серія «Іноземна філологія та методика навчання іноземних мов», за 2020 рік), в українській філології трапилася неординарна подія – побачив світ український переклад першого тому всесвітньо відомого англомовного чотиритомника видавництва «Бенджамінз» *Handbook of Translation Studies* (редактори Ів Гамб'є та Люк ван Дорслар). Пройшло лише кілька місяців, а вінницьке видавництво «Нова книга» презентує вже другий том згаданого видання.

Ознакою академічного статусу будь-якої наукової дисципліни є наявність якісних інформаційно-довідкових видань (словників, довідників, хрестоматій, енциклопедій тощо). З цієї точки зору, поява в перекладознавстві за останні десять років одразу кількох книг цього типу (згадаймо хоча б чотиритомник «Перекладознавство» за ред. М. Бейкер та «Енциклопедію перекладознавства» за ред. М. Бейкер та Г. Сальдані видавництва «Рутледж» (*Routledge*), «Міжнародну енциклопедію перекладознавства» за ред. Г. Кіттеля. Дж. Гаус та Б. Шульце) берлінського видавництва «В. де Гройтер» (*W. de Gruyter*), «Оксфордський довідник з перекладознавства» (*Oxford Handbook of Translation Studies*)

за ред. К. Малмк'єр та К. Віндла) свідчить про зростання академічного статусу цієї галузі науки.

Навіть на цьому солідному тлі, рецензований чотиритомник *Handbook of Translation Studies* є помітним, хоча б зважаючи на його солідний обсяг – чотири томи загальним обсягом 174 статті на 1107 сторінках. Якщо порівняти його з іншими книгами із схожими назвами (*Oxford Handbook of Translation Studies* – 32 статті та понад 600 сторінок, *Routledge Handbook of Translation Studies* – 39 статей і 576 сторінок), то слід визнати виправданим передачу упорядниками українського перекладу цього видання його назви як «енциклопедія». Ще однією очевидно відмінною рисою чотиритомника, що рецензується, є наявність його онлайнної версії з численними гіперпосиланнями, які дозволяють легко виходити за його рамки, залишаючись при цьому в межах проблеми, що розглядається. Ця його ознака, дозволяючи здійснювати перманентні оновлення усіх його текстів, перетворює унікальне видання на живий організм, що постійно трансформується, враховуючи зміни у відповідних предметних ділянках. Крім того, можливість онлайнної роботи з ним, вочевидь апелює до молодшого покоління студентів та дослідників, яким так звично ширяти просторами Інтернету. Приємно відзначити, що українськомовну онлайнну версію другого тому рецензованого видання (так само як і першого) у повному обсязі представлено на відповідному сайті видавництва «Бенджамінз» (див. <http://www.benjamins.nl/online/hts/>).

Як і у випадку з першим томом, левову частку перекладів виконано на громадських засадах викладачами кафедри перекладознавства і контрастивної лінгвістики імені Григорія Кочура Львівського національного університету імені Івана Франка (зав. кафедри Оксана Дзера) (18 статей) та кафедри перекладознавства імені Миколи Лукаша Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна (зав. кафедри Олександр Ребрій) (15 статей). По одній статті перекладено представниками кафедри англійської філології та перекладу Дніпровського університету імені Альфреда Нобеля (зав. кафедри Наталія Зінукова) та відділення ООН у Відні.

Тематика статей другого тому, так само як і першого, відзначається широким діапазоном. Розглядаються різноспрямовані основи перекладознавства, зокрема, соціологічні (поняття «агенти

перекладу» і «політика перекладу», статус письмових та усних перекладачів, міноритарні мови і переклад), психолінгвістичні (природний перекладач і тлумач), нейролінгвістичні (нейролінгвістика та усний переклад), культурологічні (культуроорієнтовані підходи), лінгвістичні (лінгвістика і переклад, стилістика і переклад, гра слів у перекладі, метафори перекладу). Аналізуються загальнотеоретичні поняття перекладознавства (теорія перекладацької діяльності, порівняльні підходи до перекладу, перекладацькі універсалії, проблема перекладу, псевдопереклад, паратексти, напрям перекладу, редагування), стратегії перекладу (деконструкція, одомашнювальний та очужувальний переклади), його види (дистанційний, інституційний та колективний), жанрово-стилістичні питання галузевого перекладу (усний та письмовий у медичній сфері, переклад художньої літератури, поезії та реклами), особливі його проблеми (гібридність і переклад, усна традиція і переклад, передача реалій), питання наукових досліджень (методологія перекладознавства, перекладознавчі бібліографії) та контролю й оцінювання в процесі навчання перекладу.

Матеріал статей другого тому продовжує знайомити українських читачів з теоретичними концепціями провідних Західних перекладознавців, серед яких такі відомі університети та дослідники як Гідеон Турі (Тель-Авів), Кайса Коскінен (Східна Фінляндія), Ендрю Честерман (Гельсінкі), Кірстен Малмк'єр (Лестер), Люк ван Дорслар (Льовен), Ів Гамб'є (Турку), Кристина Шефнер (Астон), Пол Ф. Бандія (університет Конкордія, Канада), Елен Бюзелен (Монреаль) та багато інших.

Другий том, хоч і поступається за обсягом першому, все ж є достатньо поважним як за кількістю сторінок (22,68 ум. друк. арк.), так і за тематикою (35 статей). Як і у випадку з першим томом, видавництво «Нова книга» заслуговує на респект за високу поліграфічну якість видання.

Таким чином, другий том «Енциклопедії перекладознавства» суттєво розширює й доповнює діапазон перекладознавчої тематики першого тому і разом з останнім є цінним джерелом інформації для студентів, викладачів, аспірантів та дослідників у відповідній галузі. Сам проєкт, як уже зазначалося в нашій рецензії на перший том, є вдалим прикладом громадської ініціативи і, безумовно, заслуговує на всіляку підтримку.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Stepanova Anna – Doctor of Philology, Professor, Professor at English Philology and Translation Department, Alfred Nobel University; e-mail: e-mail: dh.afip@duan.edu.ua; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1235-8029>

**РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ
ВІСНИКА ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ В.Н. КАРАЗІНА
Серія “Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов”**

Матеріали для опублікування приймаються від спеціалістів у галузі іноземної філології, перекладознавства, методики викладання іноземних мов та перекладу, фахової підготовки майбутніх перекладачів. Журнал виходить двічі на рік: у грудні та червні.

Мова рукопису: українська, російська, англійська, німецька, французька, іспанська, китайська.

Обсяг основного тексту статті: 9 – 10 сторінок.

Термін подання рукописів: до 30 березня (у червневий випуск) та до 30 вересня (у грудневий випуск) щорічно.

Рукопис надсилається на електронну адресу visnyk.inozemnamova@gmail.com

Бази реферування та індексування Вісника:

- Національна бібліотека України імені В.І. Вернадського;
- Інституційний репозитарій Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

ТЕХНІЧНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ

– стаття надсилається у редакції Word 97-2003 без автоматичних переносів слів на електронну адресу visnyk.inozemnamova@gmail.com;

– індекс УДК міститься ліворуч, перед назвою публікації (шрифт 12 Times New Roman);

– відцентрована назва публікації друкується великими літерами жирним шрифтом (розмір шрифту 14), під нею в центрі звичайними літерами жирним шрифтом прізвище, ініціали автора (розмір шрифту 14). Наступний рядок: науковий ступінь, вчене звання, посада, установа. Наступний рядок: RESEARCH GATE. Наступний рядок: у дужках – назва міста.

Приклад оформлення:

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ З ВИВЧЕННЯ ВПЛИВУ СИСТЕМ АВТОМАТИЗАЦІЇ ПЕРЕКЛАДУ
НА ЯКІСТЬ ПИСЬМОВИХ ПЕРЕКЛАДІВ ПЕРЕКЛАДАЧІВ-ПОЧАТКІВЦІВ**

Ольховська А. С.

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри перекладознавства імені Миколи Лукаша
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна;

e-mail: transengl@karazin.ua; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9034-4170>;

GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?user=qf_bUOsAAAAJ&hl;

RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Alla_Olkhovska

(Харків)

– анотації (кожна 1800 знаків, включно з ключовими словами, розміщеними за абеткою на трьох мовах: українській, російській, англійській) подаються шрифтом 10 Times New Roman; на початку кожної анотації розміщують прізвище, ініціали автора та назву статті на відповідній мові напівжирним шрифтом (окрім анотації тією мовою, якою написано статтю). Анотація має бути чітко структурована та стисло містити ті ж самі розділи, що присутні у статті: вступ, теоретичні основи дослідження, методи дослідження, результати дослідження, висновки та перспективи подальших досліджень.

– структура статті, як правило, включає розділи, які містять:

1. ВСТУП (INTRODUCTION) – *обов'язковий розділ*: постановка проблеми; актуальність дослідження; аналіз останніх досліджень і публікацій для виділення невирішених раніше питань; мета, завдання (aims / tasks / objectives) статті. Опціонально – об'єкт, предмет, матеріал дослідження.

2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ (THEORETICAL BACKGROUNDS) – *необов'язковий розділ*.

3. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ (METHODS) – *необов'язковий розділ*.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ (FINDINGS) – *обов'язковий розділ*: Даються відповіді на кожне поставлене автором питання; результати обґрунтовуються, ілюструються прикладами, таблицями, малюнками.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ (CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH) – *обов'язковий розділ*: узагальнення отриманих результатів, їх теоретичної значущості; конкретні перспективи дослідження.

Усі структурні елементи виділяються напівжирним шрифтом та нумеруються.

– основний текст рукопису друкується через 1,5 інтервали шрифтом 12 Times New Roman, поля ліворуч, вгорі, внизу – 2,5 см, праворуч – 1 см. Відступ абзацу – 1,25 см. Чітко диференціюються тире (–) та дефіс (-);

– при використанні спеціальних шрифтів та символів або при наявності ілюстрацій їх подають відокремленими файлами;

– ілюстративний матеріал подається курсивом з відступом 1,25 см. Елементи тексту, які потребують виділення, підкреслюються. Значення слів тощо беруться у лапки;

– посилання у тексті оформлюються згідно з нумерацією списку використаної літератури, наприклад: С. Левінсон [1, с. 35], де перший знак – порядковий номер за списком, а другий – номер цитованої сторінки.

ЛІТЕРАТУРА друкується жирним шрифтом великими літерами посередині. Нижче в підбір до тексту подається занумерований перелік цитованих робіт (довідники включно) в алфавітному порядку авторів, оформлений із з урахуванням нормативних положень APA 6: <http://foreign-languages.karazin.ua/documents/268bbb17863baba3875e22fe24bb615e.pdf>

Список джерел ілюстративного матеріалу не виноситься окремо, усі ілюстративні джерела включаються у загальний список літератури.

Для входження Вісника у наукометричні бази даних список літератури оформлюється двічі:

– спочатку за вимогами МОН України як **ЛІТЕРАТУРА (LITERATURE)** для англomовної статті),

– потім за міжнародними стандартами як **REFERENCES**.

Після слова **REFERENCES** (великими літерами жирним шрифтом по центру без двокрапки в кінці) наводиться **НЕНУМЕРОВАНИЙ** алфавітний список усіх джерел за таким зразком, відповідним APA-style 6:

Підрядкові виноска не допускаються.

Транслітерування назв статей рекомендується здійснювати автоматично на сайті <http://litopys.org.ua/links/intrans.htm> (для української) та <http://www.translit.ru> (для російської мови).

Правила оформлення літератури та references: https://drive.google.com/file/d/10oOdDcReHaS51QxsvqcDI_EkhBFxsmiBb/view

В окремому файлі подаються **двома мовами (українською, англійською)** відомості про автора (прізвище, ім'я та по батькові повністю), науковий ступінь, звання, місце роботи, посада, домашня та електронна адреси, контактні телефони. Кожна стаття супроводжується електронними адресами профілів автора і співавторів на ORCID, GOOGLE SCHOLAR, RESEARCH GATE, які наводяться у журналі. Надання посилань на профілі є обов'язковою умовою!

ПРИКЛАД ОФОРМЛЕННЯ ВІДОМОСТЕЙ ПРО АВТОРА:

Ташченко Ганна Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладознавства імені Миколи Лукаша Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна; e-mail: annatashenko@gmail.com; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9008-4935>; GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=uc3hgc0AAAAJ&hl=ru&citsig=AMstHGQtIY88j1XeKPoWv3L-u1tO6PRSfg>; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Anna_Tashchenko

Tashchenko Hanna – Associate Professor at Mykola Lukash Translation Studies Department of V. N. Karazin Kharkiv National University; e-mail: annatashenko@gmail.com; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9008-4935>; GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=uc3hgc0AAAAJ&hl=ru&citsig=AMstHGQtIY88j1XeKPoWv3L-u1tO6PRSfg>; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Anna_Tashchenko

Тел.:

e-mail:

Домашня адреса:

Відомості про авторів разом з рукописами статей надсилаються на електронну адресу: visnyk.inozemnamova@gmail.com

У разі отримання позитивної рецензії автор одержує лист з повідомленням про затвердження статті до публікації та вказаною сумою грошового внеску за публікацію.

Подані матеріали не повертаються.

Редакційна колегія залишає за собою право відхиляти статті, що не відповідають усім зазначеним вимогам.

Наукове видання

**ВІСНИК ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. Н. КАРАЗІНА**

Серія «Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов»

Випуск 93

Збірник наукових праць

Українською, російською, англійською, німецькою мовами

Підписано до друку 31.05.2021. Формат 60x84/8. Обл. вид. 26,63. Ум. друк. арк. 21,30.
Тираж 80 пр. Ціна договірна.

Видавець і виготовлювач
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.
61022, Харків, майдан Свободи, 4,
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3367 від 13.01.09

Видавництво ХНУ імені В.Н. Каразіна
Тел. 705-24-32