

ISSN 2227-8877

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ВІСНИК

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

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

Випуск 89

Видається з 1966 року

Харків
2019

Статті цього Вісника висвітлюють актуальні проблеми іноземної філології і 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 універсалій, семіотики мультимодального тексту, інтертекстуальності, дискурсивного іміджу політика тощо.

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

Видання є фаховим у галузях «Філологічні науки» та «Педагогічні науки»
(наказ МОН України № 1222 від 07.10.2016.)

*Затверджено до друку рішенням Вченої ради
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(протокол № 6 від 27 травня 2019 р.)*

Головний редактор

А.С. Ольховська, докт. пед. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна)

Відповідальний секретар

М.В. Котов, канд. філол. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Секція: Іноземна філологія

Д. Александрова, докт. наук (Софійський університет імені Святого Климента Охридського, Болгарія)
Л.Р. Безугла, докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)
Є.В. Бондаренко, докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)
В.В. Дементьєв, докт. філол. наук (Саратовський державний університет імені М.Г. Чернишевського, Росія)
Ф. Домінгос Матіто, докт. наук (університет Ріоха, Іспанія)
П.М. Донець, докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)
П. Карагьозов, докт. наук (Софійський університет імені Святого Климента Охридського, Болгарія)
Г. Коллер, докт. наук (університет імені Фрідріха-Олександра, Ерланген-Нюрнберг, ФРН)
А.П. Мартинюк, докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)
Л.М. Мінкін, докт. філол. наук (Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Україна)
О.І. Морозова, докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)
Л.С. Піхтовнікова, докт. філол. наук (Приазовський технічний університет, Маріуполь, Україна)
К. Рандл, докт. наук (Болонський університет, Італія)
О.В. Ребрій, докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)
В.О. Самохіна, докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)
Л.В. Солощук, докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)
І.Є. Фролова, докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)
С.О. Швачко, докт. філол. наук (Сумський державний університет, Україна)

Секція: Методика викладання іноземних мов

Н.Ф. Бориско, докт. пед. наук (Київський національний лінгвістичний університет, Україна)
І.І. Костікова, докт. пед. наук (Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Україна)
С.М. Куліш, докт. пед. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)
С.Ю. Ніколаєва, докт. пед. наук (Київський національний лінгвістичний університет, Україна)
В.Г. Пасинок, докт. пед. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)
О.Б. Тарнопольський, докт. пед. наук (Дніпропетровський університет економіки і права, Україна)
Л.М. Черноватий, докт. пед. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)

Секретар:

А.Б. Калюжна, канд. філол. наук (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 89

Published since 1966

Kharkiv
2019

The articles cover issues on foreign philology, 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 publication in the fields of Philological Sciences and Pedagogical Sciences
(order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1222 as of 07.10.2016).

*Approved for publication by the Academic Board
of V.N. Karazin Kharkiv National University
(minutes No.6 of May 27th 2019)*

Editor-in-Chief

A.S. Olkhovska, Doctor, Associate Professor (V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)

Responsible Secretary

M.V. Kotov, Doctor, Associate Professor (V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)

EDITORIAL BOARD:

Section: Foreign Philology:

D. Alexandrova, Doctor, Professor (University St. Kliment Ohridski, Sofia, Bulgaria)
L.R. Bezugla, Doctor, Professor (V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)
Y.V. Bondarenko, Doctor, Professor (V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)
V.V. Dementiev, Doctor, Professor (N.G. Chernyshevsky Saratov State University, Russia)
F. Dominguez Matito, F., Doctor, Professor Titular (University of La Rioja, Spain)
P.M. Donets, Doctor, Professor (V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)
P. Karagozov, Doctor (University St. Kliment Ohridski, Sofia, Bulgaria)
G. Koller, Doctor, Professor (Friedrich Alexander University, Erlangen-Nuremberg, Germany)
A.P. Martyniuk, Doctor, Professor (V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)
L.M. Minkin, Doctor, Professor (H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine)
E.I. Morozova, Doctor, Professor (V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)
L.S. Pichtovnikova, Doctor, Professor (Priazovsky Technical University, Mariupol, Ukraine)
C. Rundle, Doctor, Professor (University of Bologna, Italy)
O.V. Rebrjij, Doctor, Professor (V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)
V.A. Samokhina, Doctor, Professor (V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)
L.V. Soloschuk, Doctor, Professor (V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)
I.Ye. Frolova, Doctor, Professor (V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)
S.O. Shvachko, Doctor, Professor (Sumy State University, Ukraine)

Section: Methods of teaching foreign languages

N.F. Borysko, Doctor, Professor (Kiev National Linguistic University, Ukraine)
I.I. Kostikova, Doctor, Professor (H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine)
S.M. Kulish, Doctor, Professor (V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)
S.Yu. Nikolaeva, Doctor, Professor (Kiev National Linguistic University, Ukraine)
V.G. Pasynok, Doctor, Professor (V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)
O.B. Tarnopolskyi, Doctor, Professor (Dnipropetrovsk University of Economics and Law, Ukraine)
L.N. Chernovatyi, Doctor, Professor (V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine)

Secretary

Ā.B. Kalyuzhna, Doctor, Associate Professor (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

М. В. Котов ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ТАКТИК КООПЕРАТИВНОГО ТА НЕКООПЕРАТИВНОГО СПРЯМУВАННЯ У СИТУАЦІЇ СПІЛКУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ ЯК ЛІНГВА ФРАНКА.....	7
І. І. Морозова ГЕНДЕРНА Й КУЛЬТУРОЛОГІЧНА ОБУМОВЛЕНІСТЬ SMALL TALK ВІКТОРІАНСЬКОЇ ДОБИ.....	12
А. С. Птушка МОВНА ОБ'ЄКТИВАЦІЯ СТЕРЕОТИПНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО МІЖСОБИСТІСНІ РОЛІ <i>ТЕЩА</i> ТА <i>ЗЯТЬ</i> У ТЕКСТІ АНГЛОМОВНОГО АНЕКДОТУ.....	18

СТИЛІСТИКА І ЛЕКСИКОЛОГІЯ

Л. С. Пихтовникова, А. И. Мотрохов КОМПОЗИЦІЯ І СТИЛЬ ФАНТАСТИЧЕСЬКОГО РАССКАЗА СЯ ЦЗЯ 百鬼夜行街 («УЛИЦА ПРИЗРАКОВ»).....	24
---	----

ЗІСТАВНІ СТУДІЇ ТА ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО

О. О. Жулавська ВІДТВОРЕННЯ АНГЛІЙСЬКИХ СИНЕСТЕЗІЙНИХ МЕТАФОР СЛУХОВИХ ВІДЧУТТІВ В УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАХ.....	29
О. А. Кальниченко, Н. М. Кальниченко КАМПАНІЯ ПРОТИ «НАЦІОНАЛІСТИЧНОГО ШКІДНИЦТВА» В ПЕРЕКЛАДІ В УКРАЇНІ В 1933-35 РОКАХ.....	36

ЛІНГВОДИДАКТИКА

В. Г. Пасинок КРЕАТИВНІСТЬ ТА ТВОРЧІСТЬ ДИСКУРСИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА.....	46
Л. В. Кушмар, Л. А. Колот MYENGLISHLAB ЯК ОДНА З ІННОВАЦІЙНИХ ПЛАТФОРМ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ.....	52
Лулу Цзін ДИНАМІКА СФОРМОВАНOSTІ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	59
А. Г. Галстян СТИЛІСТИЧНИЙ І ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ КАЗОК РЕДЬЯРДА КІПЛІНГА «ПРОСТО КАЗКИ».....	70

CONTENTS

DISCOURSE STUDIES: SEMANTICS AND PRAGMATICS

Kotov M. SPECIFICITY OF INTERACTION OF COOPERATIVE AND NON-COOPERATIVE TACTICS WHILE COMMUNICATING IN ENGLISH AS LINGUA FRANCA.....	7
Morozova I. GENDER AND CULTURAL CONDITIONING OF VICTORIAN SMALL TALK.....	12
Ptushka A.S. LINGUISTIC OBJECTIFICATION OF STEREOTYPE PRESENTATIONS OF INTERPERSONAL ROLES OF <i>MOTHER-IN-LAW</i> AND <i>SON-IN-LAW</i> IN THE TEXT OF THE ENGLISH-LANGUAGE JOKE.....	18

STYLISTICS AND LEXICOLOGY

Pikhtovnikova L.S., Motrokhov O.I. THE COMPOSITION AND STYLE OF THE STORY 百鬼夜行街 ('A HUNDRED GHOSTS PARADE TONIGHT') BY XIA JIA.....	24
---	----

COMPARATIVE AND TRANSLATION STUDIES

Zhulavska O.O. RENDERING ENGLISH SYNESTHETIC METAPHORS OF HEARING SENSES IN UKRAINIAN TRANSLATIONS.....	29
Kalnychenko O.F., Kalnychenko N.M. CAMPAIGNING AGAINST THE «NATIONALISTIC WRECKING» IN TRANSLATIONS IN UKRAINE IN 1933-35.....	36

LINGUODIDACTICS

Pasynok, V. G. CREATIVITY OF THE DISCURSIVE IDENTITY OF THE TEACHER.....	46
L. V. Kushmar, L. A. Kolot MYENGLISHLAB AS ONE OF THE INNOVATIVE PLATFORM IN BLENDING LEARNING.....	52
Jin Lulu THE DYNAMICS OF THE PRIMARY SCHOOL PUPILS' LINGUOCULTURAL COMPETENCE.....	59
Galstyan A.G. STYLISTIC AND PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF RUDYARD KIPLING'S "JUST SO STORIES".....	70

УДК 811.111'42

Особливості взаємодії тактик кооперативного та некооперативного спрямування у ситуації спілкування англійською як лінгва франка

Котов М. В.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна;
e-mail: mykhailo.kotov@karazin.ua; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8327-5197>;
GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations?user=i_6tT4AAAAJ&hl=uk;
RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Mykhailo_Kotov2
(Харків)

Котов М.В. Особливості взаємодії тактик кооперативного та некооперативного спрямування у ситуації спілкування англійською як лінгва франка. Статтю присвячено вивченню особливостей взаємодії тактик кооперативного та некооперативного спрямування. Взаємодія тактик розглядається у ситуації дискурсивної адаптації особистості при спілкуванні англійською як лінгва франка. Услід за А. Кого, розрізняємо англійську як лінгва франка (АЛФ) та англійську як першу (рідну – АРМ). Останнє, у свою чергу, пояснює той факт, що представники англійської лінгвокультури адаптуються до комунікативної взаємодії англійською як лінгва франка, а не нав'язують характерні для англійської як першої мови норми під час спілкування із представниками інших неангломовних лінгвокультур.

Виокремлено принципи поєднання та заміщення за якими відбувається означена взаємодія. Взаємодія тактик за принципом поєднання передбачає використання однієї тактики, яка забезпечує успішну реалізацію іншої. Таким чином, тактика негативної стереотипізації, поєднуючись із тактикою зближення / інтимізації, здатна забезпечити реалізацію останньої. Іншим прикладом взаємодії тактик за принципом поєднання є взаємодія тактик зближення / інтимізації та зближення / маніпуляції. При цьому увічливість, яка характерна для реалізації тактики зближення / інтимізації, може використовуватись із прихованою, неочевидною адресату метою.

У разі взаємодії тактик за принципом заміщення відбувається перехід від однієї тактики до іншої задля досягнення мети комунікації. Як, наприклад, тактика маніфестації агресії може переходити у тактику зближення. При цьому агресивне ставлення комуніканта до співрозмовника може змінюватись на примирливе, тим самим відбувається демонстрація готовності до зближення.

Ключові слова: англійська як лінгва франка, вербальні комунікативні компоненти, кооперативна тактика, невербальні комунікативні компоненти, некооперативна тактика.

Котов М.В. Особенности взаимодействия тактик кооперативной и некооперативной направленности в ситуации общения на английском языке как лингва франка. В статье рассматриваются особенности взаимодействия тактик кооперативной и некооперативной направленности. Взаимодействие тактик происходит в ситуации дискурсивной адаптации личности при общении на английском языке как лингва франка. Вслед за А. Кого, различаем английский как лингва франка (АЛФ) и английский как первый (родной – АРЯ) язык. Последнее, в свою очередь, объясняет адаптацию представителей английской лингвокультуры к коммуникативному взаимодействию на английском как лингва франка, а не навязывание характерных для английского как родного языка норм в ситуации общения с представителями других неанглоязычных лингвокультур.

Выделены принципы объединения и замещения, согласно которым происходит указанное взаимодействие. Взаимодействие тактик согласно принципу объединения предусматривает использование одной тактики, которая обеспечивает успешную реализацию другой. Таким образом, тактика негативной стереотипизации, объединяясь с тактикой сближения / интимизации, способна обеспечить реализацию последней. Другим примером взаимодействия тактик согласно принципу объединения выступает взаимодействие тактик сближения / интимизации и сближения / манипуляции. При этом вежливость, которая характерна для реализации тактики сближения / интимизации, может использоваться со скрытой, неочевидной адресату целью.

В случае взаимодействия тактик согласно принципу замещения, происходит переход от одной тактики к другой для достижения цели коммуникации. Так, например, тактика манифестации агрессии может переходить в тактику сближения. При этом агрессивное отношение коммуниканта к собеседнику может меняться на примирительное, что демонстрирует готовность к сближению.

Ключевые слова: английский как лингва франка, вербальные коммуникативные компоненты, кооперативная тактика, невербальные коммуникативные компоненты, некооперативная тактика.

Kotov M. Specificity of Interaction of Cooperative and Non-cooperative Tactics While Communicating in English as Lingua Franca. This article discusses the specificity of interaction of cooperative and non-cooperative tactics. Such interaction occurs during a person's discursive adaptation while communicating in English as a lingua franca. Based on A. Cogo research, we differentiate between English as a lingua franca (ELF) and English as a native/first language (ENL). The above, in its turn, explains the fact that native English speakers will most likely adapt to interaction in ELF rather than impose ENL standards on non-ENL speakers.

The following principles of tactic interaction have been singled out: a) unification and b) substitution. Tactic interaction based on the principle of unification presupposes using one tactic that ensures successful realization of the other. That is how the negative stereotyping tactic in conjunction with the intimacy achievement tactic ensures the successful realization of the latter. Another example of tactic interaction based on the principle of unification is the interaction of the intimacy achievement tactic with the one of intimacy achievement / manipulation. In case of the latter, politeness that is characteristic of the intimacy achievement tactic can be used with a non-obvious purpose.

In case of tactic interaction based on the substitution principle, there is a transition of one tactic to the other, thus achieving the communicative goal. For example, manifestation of aggression can be changed by the tactic of intimacy achievement. In that case, a communicant's aggressive behavior can be changed into the reconciliatory one, thus demonstrating readiness to achieve intimacy.

Key words: cooperative tactic, English as lingua franca, non-cooperative tactic, non-verbal communicative components, verbal communicative components.

1. Вступ. Динамічність, яка притаманна комунікативним контактам у сучасному світі, разом із глобалізаційними процесами виводять на перший план ряд проблем, які пов'язані із феноменом міжкультурної комунікації, що й зумовлює **актуальність** нашого дослідження. Комунікативні обміни між представниками різних культур відбуваються у тому числі й на мові посереднику. Такою мовою-посередником справедливо вважається англійська, "лінгва франка" сучасності, яка за твердженням Д. Крістала стала "новою соціолінгвістичною реальністю для мільйонів людей по всьому світу" [15].

Метою статті є визначення та опис особливостей взаємодії тактик кооперативного та некооперативного спрямування у ситуації дискурсивної адаптації особистості при спілкуванні англійською як лінгва франка.

Досягненню цієї мети підпорядковано низку наступних **завдань**:

- схарактеризувати особливості комунікативної взаємодії англійською як лінгва франка представників різного культурного походження у ситуації дискурсивної адаптації;

- описати принципи взаємодії тактик кооперативного та некооперативного спрямування у ситуації дискурсивної адаптації.

Об'єктом дослідження є комунікативна діяльність представників англомовної та неангломовної культур англійською мовою.

Предметом дослідження є особливості взаємодії тактик кооперативного та некооперативного спрямування у ситуації спілкування представників англомовного та неангломовного походження англійською як лінгва франка.

Матеріалом дослідження виступили фрагменти англомовного діалогічного дискурсу з художніх тво-

рів англомовних письменників (XX-XXI ст.), які відби-
ралися методом суцільної вибірки та містять приклади діалогічної взаємодії представників англомовної та неангломовної культур англійською мовою.

2. Англійська як лінгва франка у ситуації дискурсивної адаптації. У контексті спілкування англійською як лінгва франка разом із комунікантами, для яких англійська не є рідною мовою, беруть участь і представники англійської лінгвокультури, хоч, як зазначає А. Кого, англійська як лінгва франка (АЛФ) та англійська як перша (рідна – АРМ) відрізняються, а отже, представник англійської лінгвокультури буде скоріше адаптуватись до комунікативної взаємодії англійською як ЛФ, аніж нав'язувати характерні для АРМ норми [14, с. 295].

Адаптивні процеси характерні і для представників неангломовних культур, які спілкуються англійською. У таких випадках акцент робиться на виборі англійської як мови контакту, порозуміння представників різних лінгвокультур [16], на виробленні спільного комунікативного репертуару [14, с. 296], взаємній адаптації у рамках ситуації спілкування.

3. Взаємодія тактик кооперативного та некооперативного спрямування у ситуації дискурсивної адаптації. У рамках адаптивних процесів, які представлені комунікативною діяльністю особистості реалізуються стратегії кооперативного та некооперативного спрямування та притаманні їм тактики [6] за для конструювання інтерсуб'єктивності та досягнення мети комунікації – бажаної реакції співрозмовника.

Особливості реалізації стратегій, до яких вдається особистість в процесі адаптації, та притаманних їм тактик досліджуються у контексті лінгвістичної прагматики [7], у рамках дослідження професійних комунікацій [1], із позицій лінгводидактики [3] та, нарешті, під час вивчення адаптації студентів-іно-

земців [2]. У той же час, більш детальної уваги потребує явище взаємодії тактик у ситуації дискурсивної адаптації особистості.

Дискурсивна адаптація в англомовному комунікативному просторі представляється діяльністю полікультурного індивіда, яка спрямована на подолання культурних розбіжностей, досягнення необхідного рівня комунікативної компетенції, що дозволяє використовувати комунікативні компоненти мовного та немовного характеру для спільного формування смислів у процесі реалізації адаптивних стратегій, коли англійська не є рідною мовою для одного з комунікантів [6].

У рамках адаптивних процесів, які представлені комунікативною діяльністю особистості у межах певної зони дискурсивного оточення (за Л.В. Солошук розрізняємо ядерну, маргінальну та периферійну [9]), реалізуються відповідні стратегії та тактики. У рамках актуального дослідження виділяємо кооперативну та некооперативну стратегії. Кооперативна стратегія у рамках адаптивних процесів пов'язується із прийняттям «чужого», готовності відійти від орієнтації на «своє», що виражається у координації зусиль комунікантів, утягненні обох учасників у процес взаємодії на шляху до досягнення встановленої мети [8, с. 398]. У цьому разі мовні засоби використовуються для збереження гармонії міжособистісних стосунків [12, с. 401–402]. Основна мета мовців – порозуміння, при цьому важливим є відношення партнерства між комунікантами та їх готовність стати на місце співрозмовника, зглянутися на нього та допомогти. Кооперативна поведінка не виключає конфліктних ситуацій, які, однак, кваліфікують як продуктивні: при відмінних цілях, думках на проблему учасників взаємодії зберігається потреба відшукати спільні прийнятні підходи та способи розв'язування конфлікту, і, що важливіше, тут відсутні замахи на особистість співрозмовника, його статусно-рольовий стан [8, с. 398]. До кооперативної стратегії відносимо тактики зближення / інтимізації, зближення / маніпуляцій, навчання та позитивної стереотипізації [6].

У свою чергу некооперативна стратегія пов'язується із неприйняттям «чужого», а відтак – із погіршенням чи припиненням стосунків зі співрозмовником, відмовою в подальшому спілкуванні взагалі чи з певного питання, приховуванням інформації, самозахистом. Некооперативні стратегії характеризуються порушенням мовцем у явній формі правил мовленнєвого спілкування, таких як принцип кооперативної співпраці [4] та / чи ввічливості [13], що дає співрозмовникові зрозуміти, що мовець не налаштований на співпрацю. Це здебільшого втілюється в неприховано агресивних діях суб'єкта. Агресію тут тлумачимо як комунікативну поведінку, спрямовану на те, щоб завдати збитків іншій людині чи об'єктові [10 с. 5]. Така поведінка спричинює деструктивні конфлікти: зіткнення двох сторін

(учасників конфлікту) з приводу розбіжностей цілей, інтересів, думок [5, с. 5]. Модель поведінки, яка дисгармонізує стосунки комунікантів, формує в них негативні настанови щодо один до одного [8, с. 398; 11, с. 20]. Необхідно відзначити, що некооперативна поведінка не завжди передбачає вияв агресії: комунікант здатен відмовляти співрозмовникові у взаємодії в коректній, навіть увічливій, формі, супроводжуючи це поясненнями. До тактик некооперативного спрямування відносимо тактики жорсткого етноцентризму, маніфестації відчуженості, негативної стереотипізації та маніфестації агресії.

У багатьох випадках досягнення мети комунікації передбачає використання відразу декількох тактик, які, гармонійно поєднуючись в одне ціле, сприяють формуванню інтерсуб'єктивності. Часто ці тактики відносяться до різних за своєю направленістю стратегій: як кооперативної, так і некооперативної. Встановлено, що взаємодія тактик може відбуватися за принципами: а) поєднання та б) заміщення.

3.1. Принцип поєднання. Цей принцип передбачає використання однієї тактики (або тактик), яка забезпечує успішну реалізацію іншої. Наприклад, тактика негативної стереотипізації поєднуючись із тактикою зближення / інтимізації забезпечують успішну реалізацію останньої:

1) *He has become quite agitated, staring all around him with anxious eyes. "In Ukraine was same," says Andriy soothingly. "Everything was sold. Now is nothing left." "Was it Ukraine where they had all them protests? Summat about t'election? Orange banners an'all that?" His voice has become calm again, almost dreamy. "That also was greed. Few businessmen have got all public asset into their hand. Now they will sell to West" (Lewycka).*

Із прикладу 1 бачимо, як українець спілкуючись із англійцем намагається встановити довірливі відносини із останнім. Задля цього представник української лінгвокультури вдається до стереотипованих висловлювань стосовно своєї батьківщини. Ці висловлювання, які несуть негативний характер, заспокоюють англійця, дозволяють останньому ідентифікувати в українцеві однодумця.

Іншим прикладом взаємодії за принципом поєднання є взаємодія тактик зближення / інтимізації та зближення / маніпуляцій. У прикладі 2 демонструється, як увічливість, яка характерна для реалізації тактики зближення / інтимізації, використовується із прихованою метою – змусити витратити гроші у місці, де це вигідно італійцеві:

2) *The champion of Montreux glared at his colleague. "Gentlemen," I said, "I am afraid we must go. My cousin is very tired. We will go tentatively to Montreux." "I congratulate you," the first official shook my hand. "I believe that you will regret leaving Locarno," the second official said. "At any rate you will report to the police at Montreux." "There will be no unpleasantness with the police," the first official assured me. "You will find all the inhabitants*

extremely courteous and friendly. "Thank you both very much," I said. "We appreciate your advice very much." "Good-by," Catherine said. "Thank you both very much." They bowed us to the door the champion of Locarno a little coldly. We went down the steps and into the carriage (Hemingway).

3.2. Принцип заміщення. Цей принцип передбачає перехід від однієї тактики до іншої задля досягнення мети комунікації. Наприклад, тактика маніфестації агресії може переходити у тактику зближення:

3) *I looked around. It was a very tall gaunt captain of artillery with a red scar along his jaw. He had looked through the glass on the corridor and then come in. "What do you say?" I asked. I had turned and faced him. He was taller than I and his face was very thin under the shadow of his cap-visor and the scar was new and shiny. Everyone in the compartment was looking at me. "You can't do that," he said. "You can't have a soldier save you a place." "I have done it." He swallowed and I saw his Adam's apple go up and then down. The machine-gunner stood in front of the place. Other men looked in through the glass. No one in the compartment said anything. "You have no right to do that. I was here two hours before you came." "What do you want?" "The seat." "So do I." I watched his face and could feel the whole compartment against me. I did not*

blame them. He was in the right. But I wanted the seat. Still no one said anything. Oh, hell, I thought. "Sit down, Signor Capitano," I said (Hemingway).

Із прикладу 3 бачимо, як спілкуються представник американської та італійської лінгвокультури. У ситуації, яка очевидно є програвною для американця, останній змінює агресивне ставлення на примірливе демонструючи готовність до зближення.

Висновки. Взаємодія тактик при розгортанні діалогічної взаємодії, яка відбувається англійською мовою, між представниками різних культур у ситуації дискурсивної адаптації, несе визначальний характер у досягненні мети комунікації. Потенціал, який визначається комплексністю, багатовекторністю такого утворення, дозволяє комунікантові успішно послуговуватись усіма інструментами комунікативного репертуару, можливостями засвоєної граматики та лексики через поєднання чи заміщення одиниць, конструкцій, нарешті, тактик, ранжованих відповідно меті висловлення.

Перспективи дослідження вбачаємо у подальшому вивченні особливостей взаємодії тактик кооперативного та некооперативного спрямування у ситуації спілкування англійською як лінгва франка в залежності від зони дискурсивного оточення комунікантів, гендерних та вікових чинників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барышников Н.В. Стратегии равносоставной межкультурной коммуникации. Вестник МГИМО. 2013. № 4. С. 90–94.
2. Борисова А.О. Универсальные та этноспецифичные ресурсы межкультурной адаптации студентов-иностранцев. Проблемы часовой психологии. 2015. Выпуск 28. С. 55–66.
3. Виноградова Е.В. Компенсаторные стратегии в межкультурной коммуникации. Университетские чтения ПГУ. 2008. Часть 10. URL: http://pglu.ru/editions/un_reading/list.php?SECTION_ID=2840 (дата обращения: 26.12.2018).
4. Грайс Г.П. Логика и речевое общение. Новое в зарубежной лингвистике. 1985. Вып. 15. С. 217–237.
5. Гулакова И.И. Коммуникативные стратегии и тактики речевого поведения в конфликтной ситуации общения : дис. ... канд. филол. наук. Орел, 2004. 152 с.
6. Котов М.В. Адаптивні стратегії полікультурної дискурсивної особистості в англійському комунікативному просторі : дис. ... канд. філол. наук. Харків, 2014. 263 с.
7. Олянич А.В. Презентационные стратегии в межкультурной коммуникации (лингвопрагматический и когнитивный аспекты). Известия Нижневолжского агроуниверситетского комплекса. 2007. № 1. С. 125–138.
8. Романов В.В. Юридическая психология. Москва, 1998. 488 с.
9. Солощук Л.В. Вербальні і невербальні компоненти комунікації в англійському дискурсі. Харків, 2006. 300 с.
10. Социологический энциклопедический словарь / ред.-координатор Г.В. Осипов. Москва, 2000. 488 с.
11. Фролова И.Е. Стратегия конфронтации в англійському дискурсі. Харків, 2009. 344 с.
12. Ячкова О.В. Языковые средства, реализующие стратегии кооперации и конфронтации в реалити-шоу (на материале немецкого языка). Известия Российского гос. пед. ун-та имени А.И. Герцена. 2008. № 32 (70). С. 401–405.
13. Brown P. Politeness: Some Universals in Language Use. London, New York, 1987. 345 p.
14. Cogo A. Strategic Use and Perceptions of English as a Lingua Franca. Poznań Studies in Contemporary Linguistics. 2010. 46(3). P. 295–312.
15. Crystal D. English as a Global Language. Cambridge, 2003. 229 p.
16. Firth A. The Lingua Franca Factor. Intercultural Pragmatics. 2009. 6(2). P. 147–170.

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Hemingway E. Farewell to Arms. URL: <http://www.e-reading.co.uk/book.php?book=80121> (дата звернення: 04.05.2019).
2. Lewycka M. Two Caravans. URL: <http://www.e-reading.org.ua/book.php?book=143198> (дата звернення: 04.05.2019).

REFERENCES

1. Baryshnikov N.V. (2013). Strategii ravnostatusnoj mezhkul'turnoj kommunikacii [Strategies of intercultural communication with equal status]. Vestnik MGIMO. – MGIMO Review of International Relations, 4, P. 90–94 (in Russian).
2. Borisova A.O. (2015). Universal'ni ta etnospecifichni resursi mizhkul'turnoi adaptacii studentiv-inozemciv [Universal and ethnospecific resources of foreign students' intercultural adaptation]. Problemi suchasnoi psihologii. – Issues in Modern Psychology, 28, P. 55–66 (in Russian).
3. Brown P. (1987). Politeness: Some Universals in Language Use. London, New York: CUP.
4. Cogo A. (2010). Strategic Use and Perceptions of English as a Lingua Franca. Poznań Studies in Contemporary Linguistics, 46(3), P. 295–312.
5. Crystal D. (2003). English as a Global Language. Cambridge: CUP.
6. Firth A. (2009). The Lingua Franca Factor. Intercultural Pragmatics, 6(2), P. 147–170
7. Frolova I.Ye. (2009). Stratehiia konfrontatsii v anhlomovnomu diskursi [Confrontation strategy in English discourse]. Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University Publ.
8. Grajs G.P. (1985). Logika i rechevoe obshhenie [Logic and conversation]. Novoe v zarubezhnoj lingvistike. – New Trends in Foreign Linguistics, 15, 217–237 (in Russian).
9. Gulakova I.I. (2004). Kommunikativnye strategii i taktiki rechevogo povedenija v konfliktnoj situacii obshhenija. Dis. kand. philol. nauk [Communicative strategies and tactics of speech behaviour in conflict situations. Cand. philol. sci. diss.]. Orel. 152 p. (in Russian).
10. Jachkova O.V. (2008). Jazykovye sredstva, realizujushhie strategii kooperacii i konfrontacii v realiti-shou (na materiale nemeckogo jazyka) [Language means that realize cooperative and confrontaion strategies in reality-show (based on German)]. Izvestija Rossijskogo gos. ped. un-ta imeni A.I. Gercena. – The Journal of A.I. Gercen Russian State Pedagogical University, № 32 (70), P. 401–405 (in Russian).
11. Kotov M.V. (2014). Adaptivni stratehii polikulturnoi diskursyvnoi osobystosti v anhlomovnomu komunikativnomu prostori. Dis. kand. philol. Nauk [Adaptation strategies of polycultural discursive personality in English communicative space. Cand. philol. sci. diss.]. Kharkiv. 263 p. (in Ukrainian).
12. Oljanich A.V. (2007). Prezentacionnye strategii v mezhkul'turnoj kommunikacii (lingvopragmaticeskij i kognitivnyj aspekty) [Presentational strategies in intercultural communicaiton (linguistic pragmatics and cognitive aspects)]. Izvestija Nizhnevolskogo agrouniversitetskogo kompleksa. – Journal of Nizhnevolskij agricultural university complex, 1, P. 125–138 (in Russian).
13. Osipov G.V. (2000). Sociologicheskij jenciklopedicheskij slovar' [Sociological encyclopaedic dictionary]. Moskva: NORMA Publ.
14. Romanov V.V. (1998) Juridicheskaja psihologija [Criminal Psychology]. Moskva: Izdatel'stvo Jurajt Publ.
15. Soloshchuk L.V. (2006). Verbal'ni i neverbal'ni komponenti komunikacii v anglomovnomu diskursi [Verbal and non-verbal communicative components in English discourse]. Harkiv: Konstanta Publ.
16. Vinogradova E.V. (2008). Kompensatornye strategii v mezhkul'turnoj kommunikacii [Strategies of compensation in intercultural communication]. Universitetskie chtenija PGU. – University Readings of PSU, 10. Available at: http://pglu.ru/editions/un_reading/list.php?SECTION_ID=2840

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Котов Михаил Владимирович – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина; e-mail: mykhailo.kotov@karazin.ua; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8327-5197>; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations?user=i_6tT4AAAAJ&hl=uk; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Mykhailo_Kotov2

Kotov Mykhailo – PhD in Philology, Associate Professor at the Department of English Philology of V. N. Karazin Kharkiv National University; e-mail: mykhailo.kotov@karazin.ua; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8327-5197>; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations?user=i_6tT4AAAAJ&hl=uk; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Mykhailo_Kotov2

УДК 811.111'42

Гендерна й культурологічна обумовленість small talk вікторіанської доби

Морозова І. І.

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна; e-mail: irina.i.morozova@karazin.ua;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1243-7854>;
GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com/citations?user=r3T0uG4AAAAJ&hl=uk>;
RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Iryna_Morozova2
(Харків)

Статтю присвячено вивченню впливу, що його мають гендерний і соціокультурний чинники, на жіноче мовлення у межах комунікативної ситуації світського спілкування, однієї з головних для британського жіночого дискурсу вікторіанської доби. Виявлені сталі з точки зору культурологічної обумовленості елементи цієї ситуації: мова (літературна англійська другої половини XIX ст.), спосіб спілкування (побутовий дискурс), адресант (представниця середнього / вищого класів), мета (встановлення й підтримання контакту), тональність (нейтральна) та місце спілкування (світські заходи). Встановлено, що аранжування тематики small talk – погода, подорожі, мистецтво, література, їжа, предмети побуту, тощо – залежить від моно- чи кросгендерного типу спілкування. Показовими для першого типу є топіки світського проведення часу та здоров'я, для другого пріоритетними є проведення часу та мистецтво, у той час коли «погода» та «одяг» згадуються вікторіанською жінкою найрідше у відповідних типах комунікативних ситуацій. Ще однією особливістю, обумовленою характером аналізованої ситуації спілкування, є наявність тільки вторинних соціальних груп в симетричних і асиметричних її варіантах, в яких жінка виконує роль світської знайомої. Загалом, аналізована комунікативна ситуація націлена на реалізацію комунікативної стратегії увічливості зближення і створення співтовариства індивідів, які співпрацюють один з одним, «Передбачай, створюй, стверджуй спільність інтересів». Вона експлікується в мовленні жінки лексичними та синтаксичними одиницями, у т.ч. клішованими, на позначення обговорюваних явищ.

Ключові слова: комунікативна ситуація світського спілкування, комунікативна стратегія увічливості зближення, кросгендерний / асиметричний тип спілкування, моногендерний / симетричний тип спілкування.

Морозова И. И. Гендерная и культурологическая обусловленность small talk викторианской эпохи. Статья посвящена изучению влияния, которое оказывают гендерный и социокультурный факторы, на женскую речь в коммуникативной ситуации светского общения, одной из главных для британского женского дискурса викторианской эпохи. Обнаруженные постоянные с точки зрения культурологической обусловленности элементы этой ситуации: язык (литературный английский второй половины XIX в.), способ общения (бытовой дискурс), адресант (представительница среднего / высшего классов), цель (установление и поддержание контакта), тональность (нейтральная) и место общения (светские мероприятия). Установлено, что распределение тематики small talk – погода, путешествия, искусство, литература, еда, предметы быта и т.д. – зависит от моно- или кросгендерного типа общения. Показательными для первого типа являются топики светского времяпрепровождения и здоровья, для второго приоритетными являются времяпрепровождение и искусство, в то время как «погода» и «одежда» упоминаются викторианской женщиной реже всего в соответствующих типах коммуникативных ситуаций. Еще одной особенностью, обусловленной характером рассматриваемой ситуации общения, является наличие только вторичных социальных групп в симметричных и асимметричных ее вариантах, в которых женщина выполняет роль светской знакомой. В целом, рассматриваемая коммуникативная ситуация нацелена на реализацию коммуникативной стратегии вежливости сближения и создания сообщества сотрудничающих друг с другом индивидов «Предполагай, создавай, утверждай общность интересов». Она эксплицируется в речи женщины лексическими и синтаксическими единицами, в т.ч. клишированными, которые вербализуют обсуждаемые явления.

Ключевые слова: коммуникативная ситуация светского общения, коммуникативная стратегия вежливости сближения, кросгендерный / асимметричный тип общения, моногендерный / симметричный тип общения.

Morozova I. Gender and Cultural Conditioning of Victorian Small Talk. This paper focuses on the influence exercised by the gender and social and cultural factors over women's speech in the communicative situation of small talk, one of the main situations of the Victorian female discourse. The following structural elements are found to be constant in terms of their cultural dependence: language (standard English of the mid-to-late 19th century), communication mode (everyday discourse), addresser

(a female representative of the upper / middle classes), aim (establishing and maintaining contact), tone (neutral) and place (social events). It is proved that the small talk topics arrangement – weather, travelling, arts, literature, food, household items, etc. – depends on the type of communication, a mono- or a cross-gender one. The topics of stylish entertainment, pastimes and health are characteristic of the former and entertainment, pastimes and arts are typical for the latter while “the weather” and “clothes” are mentioned by the Victorian woman least of all in the corresponding communicative situations. Another feature stipulated by the character of the situation under study is the component of only secondary social groups in its symmetrical and asymmetrical variants where the woman has a role of a socialite. On the whole, the communicative situation under consideration is aimed at implementing a positive politeness strategy of “Presuppose, raise, assert common ground” and establishing a community of interacting individuals. The strategy is explicated in the woman’s speech with the help of vocabulary and syntactical units (including formulaic expressions) that denote discussed subjects.

Key words: communicative situation of small talk, cross-gender / asymmetrical communication, monogender / symmetrical communication, positive politeness strategy.

1. Вступ. Сучасні дослідження широкого спектру лінгвістичних проблем виконуються і вітчизняними, і зарубіжними науковцями із залученням даних і апарату суміжних наук, а вивчення «мови заради мови» вже давно стало історичним фактом. Так, наприклад, фахівцями Харківської лінгвістичної школи здійснюються дослідження історично і культурно значущих для британської лінгвокультурної спільноти концептів на базі когнітивно-дискурсивної парадигми науки [14], виявлення лінгвальних механізмів мовленнєвого впливу, що регулюють як комунікативну, так і соціальну поведінку людини [7], розгляд співвідношення вербальних та невербальних аспектів дискурсивної взаємодії як відображення полікодової природи комунікативного процесу [11], тощо. Ця робота також виконується на перетині гендерних, культурологічних і суто мовознавчих студій з метою встановлення специфіки мовлення представниці вищих / середніх прошарків британського суспільства середини-кінця XIX ст. у межах комунікативної ситуації small talk, яка є стрижневою для британської лінгвокультури.

Існує низка робіт, присвячених фатичній метакомунікації представників британської лінгвокультурної спільноти, у т.ч. її діахронічному розвитку у XVI–XX ст. [8] та проявам у невербальній поведінці [3], проте ще не було здійснено аналізу специфіки комунікативної ситуації «Світське спілкування» вікторіанської лінгвокультурної спільноти з урахуванням гендерного чинника, що визначає новизну цієї роботи. Актуальність дослідження обумовлена його дискурсивною та прагматичною спрямованістю, що відповідає загальній антропоцентричній тенденції сучасних лінгвістичних студій. Об’єктом дослідження є small talk як комунікативна ситуація, а предметом – гендерний та культурологічний чинники, що визначають специфіку мовлення вікторіанської жінки у зазначеній ситуації. У роботі поставлено і вирішено наступні завдання: визначити місце комунікативної ситуації в жіночому дискурсі та її структуру; описати культурологічний чинник, який впливає на побудову комунікативної ситуації «Світське спілкування» в дискурсі представниці вищих / середніх прошарків британського суспільства середини-кін-

ця XIX ст.; встановити гендерно-специфічні ознаки спілкування у межах аналізованої комунікативної ситуації. Автентичним матеріалом дослідження слугують п’єси британських драматургів Вікторіанської доби. При виконанні дослідження використано методи прагмалінгвістики (контекстно-ситуативний та інтенціональний аналіз) та елементи соціокультурного підходу (для визначення специфіки адресантно-адресатних відносин у дискурсі).

2. Гендерна й культурологічна складова small talk вікторіанської доби. За нашими даними, для представниці вищих / середніх прошарків британського суспільства середини-кінця XIX ст. були доступними шість комунікативних ситуацій: виявлення почуттів, світська бесіда / small talk, плітки, флірт, дискусія, накази / повчання [9, с. 16]. Під комунікативною ситуацією розуміємо складний комплекс зовнішніх умов і внутрішньої реакції комунікантів, який відбивається у будь-якому висловленні [13, с. 39] і вважаємо, що її структура складається із наступних елементів: мовець (адресант); слухач (адресат); відносини між ними і пов’язана із цим тональність спілкування (офіційна – нейтральна – дружня); мета спілкування, яка диктує стратегію спілкування [6, с. 24]; засіб спілкування (мова або її підсистема, а також парамовні засоби – жести, міміка); спосіб спілкування (усний / письмовий; контактний / дистантний); місце спілкування [2, с. 61], а також тема [4, с. 129].

Комунікативна ситуація реалізується в дискурсі. Останній являє собою процес і продукт мисленнєво-комунікативної діяльності мовної особистості, спілкування людей, опосередковане їхньою приналежністю до тієї чи іншої соціальної групи у певній ситуації мовлення [1; 5; 14]. Стосовно нашого дослідження вводимо поняття вікторіанського жіночого дискурсу, тобто дискурсу типової представниці вищих / середніх прошарків британського суспільства середини-кінця XIX ст., і визначаємо його, послуговуючись науковим доробком вищезгаданих авторів, як мисленнєво-комунікативний феномен, процес і результат мовленнєвої діяльності вікторіанської жінки. Специфіка аналізованої комунікативної ситуації виявляється в уживанні лише однієї стратегії

увічливості в дискурсі вікторіанської жінки, а саме – стратегії P7 «Припускай, створюй, стверджуй наявність спільних інтересів» за П. Браун і С. Левінсоном [16, с. 117]. Такою «спільною територією» вказані лінгвісти вважають світські балачки та пліткування, причому логіка нашого дослідження дозволила виділити їх у окремі комунікативні ситуації.

Оскільки окремі елементи структури комунікативної ситуації «Світська бесіда / small talk» в досліджуваному матеріалі виявляються незмінними, а саме: засіб, спосіб спілкування і адресант, охарактеризуємо їх у цій частині статті, а нижче наведемо характеристики, що змінюються під впливом гендерного та культурологічного чинника. Засобом спілкування виступає літературна англійська мова другої половини XIX ст., а способом – побутовий дискурс, оскільки в описуваній історичній період, за свідченням культурологів, вікторіанська жінка за рідкісним винятком не мала доступу до професійної сфери, яка характеризується офіційним спілкуванням [17]. Адресантом в комунікативній ситуації, що обумовлено об'єктом нашого дослідження, виступає вікторіанська жінка. У вікторіанську добу внесок жінок буржуазного середовища перемістився з салону в приватну сферу сім'ї. У родині жінка виконувала роль співрозмовника чоловіка.

Для задоволення «людського інстинкту товариськості» [20], комуніканти, не зачіпаючи гострих тем, вимушені шукати тривіальні, щоб не виникало незручного мовчання. Й. А. Стернин зазначає, що «сама в світському спілкуванні основні принципи мовного етикету виявляються найбільш повно й послідовно, і в силу цього вміння людини вести світську бесіду багато в чому характеризує її як людину, що володіє високим рівнем увічливості» [12, с. 37]. За отриманими даними, в описуваній комунікативній ситуації домінує стратегія позитивної увічливості P7 «Передбачай, створюй, стверджуй спільність інтересів». Тим самим зміст ситуації визначає вибір стратегій комунікації для досягнення мовцем своїх цілей.

2. 1. Соціокультурний чинник, що зумовлює специфіку комунікативної ситуації «Світська бесіда/Small Talk». Мета аналізованої ситуації – встановлення контакту між комунікантами. Вона є однією з найбільш частотних для вікторіанського жіночого дискурсу ситуацій спілкування (20,8% всіх стереотипних комунікативних ситуацій [9, с. 15]), тому що саме в англійській лінгвокультурі велике значення надається «вмінню говорити, коли говорити нема про що» [8]. Зародившись в світських бесідах епохи Просвітництва, протягом усього терміну перебування на троні королеви Вікторії цей специфічний неінформативний різновид дискурсу отримує подальший розвиток. Як відзначають дослідники, світське спілкування характеризується референціальною неповноцінністю, інформативною беззмістовністю [18], нещирістю [21] і тривіальністю тем

[8]; воно включає знакові повідомлення, що виконують фатичні та метамовні функції, формуючи відносини між людьми [10, с. 56]. Так, леді Кароліна питає американську гостю про її враження від перебування в Англії не тому, що її цікавить думка дівчини, а щоб чимось заповнити паузу в спілкуванні:

Lady Caroline: *I believe this is the first country-house you have stayed at, Miss Worsley?*

Hester: *Yes, Lady Caroline* (Wilde, p. 95).

Згідно з отриманими даними, **тематика** комунікативної ситуації «Світське спілкування» включає: світське проведення часу, здоров'я, прогулянки / подорожі, природа, мистецтво, поведінка оточуючих, їжа, предмети побуту, релігія, одяг, а також «класичний» для світського спілкування топик – погода. Проілюструємо останній: місіс Хіггінс, як господиня підтримує приємну бесіду навіть в скрутній ситуації:

Mrs. Higgins (*at last, conversationally*). *Will it rain, do you think?*

Lisa. *The shallow depression in the west of these islands is likely to move slowly in an easterly direction. There are no indications of any great change in the barometrical situation* (Shaw, p. 89).

Тональність спілкування цієї комунікативної ситуації – нейтральна, що також обумовлено відстороненістю тематики світського спілкування від особистісно-значущих для комунікантів тим, її низькою емоційністю. Наприклад, не будучи близькими знайомими і не маючи іншої теми для розмови, герцогиня і місіс Іден обговорюють роман:

Duchess. *I read those things for the sake of exquisitely polished style; the subject escapes me.*

Mrs. Eden [*seating herself by the writing-table and dipping into "Madame Plon"*] *Ah, yes the style – the style. [Absorbed] We haven't much literary style in England, have we?* (Pinero, p. 525).

Місцем спілкування служать усілякі світські заходи, на яких вікторіанська жінка або є господинею і, як наказує етикет, займає гостей бесідою, або як гостя спілкується з господарями та іншими гостями:

Mrs. Cowper-Cowper: *Good evening, Mr. Dumby. I suppose this will be the last ball of the season?*

Dumby: *Oh, I think not. There'll probably be two more* (Wilde, p. 42).

2. 2. Гендерний чинник, що зумовлює специфіку комунікативної ситуації «Світська бесіда / small talk». Характерна риса світського спілкування – симетричні відносини між комунікантами [8] – не дотримується в стереотипному вікторіанському жіночому дискурсі, оскільки від рівних їй за статусом чоловіків вікторіанську жінку відокремлює дистанція комунікативного домінування останніх [19, с. 239]. Тому приклади комунікативної ситуації «Світське спілкування» поділяємо на моногендерні (симетричні) та кросгендерні (асиметричні) варіанти. Ще однією особливістю, обумовленою

характером аналізованої комунікативної ситуації, є наявність тільки вторинних соціальних груп в симетричних і асиметричних її варіантах, в яких вікторіанська жінка виконує роль світської знайомої. Такий вид дискурсу, що характеризується малою інформативністю і ненав'язливістю, відсутністю спірних питань, виникає саме між незнайомими або мало знайомими комунікантами, допомагаючи зняти напруженість в спілкуванні двох чужих один одному людей.

У симетричних ситуаціях спілкування жінок між собою стратегія P7, що реалізується в світських бесідах, передбачає пошук і обговорення тем, ймовірно цікавих як адресанту, так і адресату. Розмови про можливості світського проведення часу займають третину (32,8%) всіх порушених в даній комунікативної ситуації тем; наступною за частотою вживання темою світського спілкування виступає здоров'я (19,3%); ще однією типовою для світського спілкування темою, за отриманими даними, є «природа» (10,9%); компліменти з приводу одягу отримують важливе місце в моногендерному спілкуванні (7,7%); тема мистецтва досить рідко (4,6%) згадується в симетричних варіантах аналізованої комунікативної ситуації; тема «погода» посідає останнє за частотністю місце (3% випадків). Оскільки деякі з зафіксованих у вікторіанському жіночому дискурсі тем було проілюстровано вище, наведемо приклад другої за частотністю теми світського спілкування – самопочуття комунікантів (пор. критичні висновки Б. Шоу щодо змісту вікторіанської світської бесіди, наведені у п'єсі «Пігмаліон»: «(...) I've taught her [Liza] to speak properly; and she has strict orders as to her behavior. She's to keep to two subjects: the weather and everybody's health – *Fine day and How do you do*» (Shaw, 81).

Засобами позитивної увічливості у цьому випадку є клішовані формули привітань (приклад наведено нижче), компліменти і фрази, зміст яких реалізує цю тематику:

Liza [...] *How do you do, Mrs Higgins?* [...] Mr Higgins told me I might come.

Mrs Higgins [...]. *Quite right: I'm very glad indeed to see you* (Shaw, 87).

Для асиметричних ситуацій спілкування, як і для моногендерних, пріоритетною темою, за нашими даними, є проведення часу (43%). У своєму прагненні імітувати спосіб життя аристократії, представники середнього класу, який посів у вікторіанську епоху домінуюче становище в соціальній структурі країни, включили в уклад свого життя прийомні дні, раути, звані обіди, тощо. У нашій вибірці знаходимо такі заходи, які становлять тематику світського спілкування: візити та прийоми, обіди та вечірки, полювання, поїздки в заміські маєтки і на курорти (моду на останні ввів у XIX в. саме середній клас). Наприклад, господиня вітає популярного у світському товаристві гостя:

Dulcie. *I'm so glad you've come. You have so many engagements.*

David. *None more pleasing than this* (Jones, 426).

Вікторіанська жінка розглядає чоловіка як важливішого співрозмовника, тому з метою підтримки позитивного соціального обличчя вона обирає більш «піднесену» тему для реалізації стратегії P7 – мистецтво (11,8% вибірки). В асиметричних зразках світського спілкування, зафіксованих нами, йдеться, в основному, про живопис і театр. Аматорські театральні вистави були популярною розвагою представників середнього і вищого класів вікторіанської епохи, про що свідчать щоденники того часу. Це відображено й у п'єсах епохи:

Lady Franklin. *How well she acted in your private theatricals!*

Graves. *You remember her Mrs. Oakley in "The Jealous Wife"? Ha! ha! how good it was! – ha! ha!* (Bulwer-Lytton, 88).

Теми «здоров'я» і «природа» займають проміжне за частотністю появи в вікторіанському жіночому дискурсі положення (10,3% і 9,6% відповідно). Їх реалізація в мові вікторіанської жінки істотно не відрізняється від моногендерного варіанту аналізованої комунікативної ситуації. Наприклад, відповідно:

Lady Audley [*taking his hand*]. *My dear Mr. Audley, I have been expecting you with utmost impatience. I hope, sincerely hope, you are quite well.*

Robert. *Perfectly well, I thank your ladyship. I hope my uncle is the same* (Hazlewood, 244).

Mrs. Allonby (...): *There is a beautiful moon to-night.*

Lord Illingworth: *Let us go and look at it. To look at anything that is inconstant is charming nowadays* (Wilde, 145).

Теми «погода» і «одяг» знаходяться на периферії кроссгендерного спілкування. Так, погода, яка сьогодні вважається ключовою і навіть стереотипною для англомовної лінгвокультури, представлена невеликою кількістю прикладів нашої вибірки (6,7%). Так, до неї вдаються коли бесіда зайшла в глухий кут:

Crofts (...) *Nice day, isn't it?*

Vivie (*with scarcely veiled contempt for this effort at conversation*) *Very* (Shaw, 229).

Тема одягу в асиметричних ситуаціях порушується вікторіанською жінкою найрідше (1,5%), оскільки, незважаючи на нейтральність тематики світського спілкування, наряди являють собою «спільність інтересів» швидше для жінок, ніж представників протилежних статей. У наведеному нижче прикладі сестра господині будинку обговорює з гостем світської вечірки капелюшки його дружини:

Mabel Chiltern (...): *And Lady Caversham's bonnets ... are they at all better?*

Lord Caversham: *They have had a serious relapse, I am sorry to say* (Wilde, 258).

Висновки. Гендерний та соціокультурний чинники безпосередньо впливають на фатичне спілкування вікторіанської жінки, що реалізує, за

П. Браун і С. Левінсоном, стратегію позитивної увічливості Р7 як націленої на пошук спільних інтересів і створення співтовариства індивідів, які співпрацюють один з одним, у т.ч. й за допомогою мовленнєвих засобів. Світське проведення часу обговорюється найчастіше як тема, відома всім учасникам комунікації, незалежно від статі адресата, як і тема погоди. На частотність уживання інших тем стаття і комунікативний статус співрозмовника впливають безпосередньо: тема мистецтва – друга за частотою для асиметричного світського спілку-

вання вікторіанської жінки – в симетричних ситуаціях обговорюється в передостанню чергу. Одна з основних тем моногендерного світського спілкування – одяг; з чоловіками, навпаки, зачіпається в останню чергу.

Перспективним видається аналіз комунікативної ситуації small talk у сучасному лінгвокультурному просторі Великої Британії з урахуванням гендерного і соціокультурного чинників та встановлення тих діахронічних змін, що їх зазнала ця ситуація спілкування зі зміною історичних епох.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 136–137.
2. Беликов В. И., Крысин Л. П. Социоллингвистика. М., 2001. 439 с.
3. Воробьева Е. М. Функциональные характеристики метакоммуникативных речевых действий: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Волгоград, 2006. 20 с.
4. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. М., 2000. 308 с.
5. Ильченко О. М. Этикет англоязычного наукового дискурсу. К., 2002. 288 с.
6. Карасик В. И. Язык социального статуса. М., 2002. 333 с.
7. Мартинюк А. П. Аргументація та сугестія як інструментальні стратегії дискурсу. Мовні і концептуальні картини світу. 2015. Вип. 55. С. 238–246.
8. Матюхина Ю. В. Развитие системы фатической метакоммуникации в английском дискурсе XVI–XX веков: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Харьков, 2004. 227 с.
9. Морозова І. І. Комунікативні стратегії увічливості у стереотипній мовленнєвій поведінці вікторіанської жінки: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Харків, 2004. 20 с.
10. Полюжин М. М. Дискурсивні стратегії та організуючі стереотипні висловлювання в англійській мові. Дискурс іноземномовної комунікації. Львів, 2002. С. 49–75.
11. Солощук Л. В. Вербальні та невербальні аспекти дискурсивної взаємодії як відображення полікодової природи комунікативного процесу. Науковий вісник Східноєвропейського нац. ун-ту імені Лесі Українки. Сер. «Філологічні науки». 2013. Вип. 19 (268). С. 233–237.
12. Стернин И.А. Проблемы описания вежливости как коммуникативной категории. Коммуникативное поведение. Вежливость как коммуникативная категория. 2003. Вып. 17. С. 22–47.
13. Формановская Н. И. Культура общения и речевой этикет. М., 2005. 250 с.
14. Шевченко И. С. Эволюционные механизмы когнитивной семантики. Когниция, коммуникация, дискурс : междунар. электрон. сб. науч. ст. 2016. № 13. С. 83–93. URL: <http://sites.google.com/site/cognitiondiscourse/home> (Дата обращения 10.04.2019).
15. Шевченко І. С., Морозова Е. І. Дискурс як мислекомуникативне формування. Вісн. Харк. нац. ун-ту імені В. Н. Каразіна. Сер. «Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов». 2003. № 586. С. 33–38.
16. Brown P., Levinson S. Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge University Press, 1987. 345 p.
17. Burns E.M., Ralph P.L., Lerner R.E. The life of urban middle class. World Civilizations. NY, 1986. Vol. 2. P. 875–982.
18. Coupland J., Coupland N., Robinson J. "How are you?" Negotiating phatic communication. Language in Society. 1993. No 21. P. 207–230.
19. Perkin J. Victorian Women. Cambridge University Press, 1993. 248 p.
20. Simmel G. The Sociology of George Simmel. NY, 1961. 275 p.
21. Wolfson N. Invitations, compliments and the competence of the native speaker. International Journal of Psycholinguistics. 1981. Vol. 8. P. 7–22.

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Bulwer-Lytton E. Money. Nineteenth Century Plays. L., 1968. P. 47–120.
2. Hazlewood C. H. Lady Audley's Secret. Nineteenth Century Plays. L., 1968. P. 235–265.
3. Jones H. A. The Masqueraders. Representative British Dramas. Victorian and Modern. Boston, 1924. P. 407–444.
4. Pinero A. W. The Gay Lord Quex. Representative British Dramas. Victorian and Modern. Boston, 1924. P. 499–548.
5. Shaw G.B. Mrs. Warren's Profession. Six Great Modern Plays. NY, 1967. P. 179–258.
6. Shaw B. Pygmalion. A Comedy. M., 1959. 151 p.
7. Wilde O. An Ideal Husband. Plays. M., 1961. P. 169–276.
8. Wilde O. A Woman of No Importance. Plays. M., 1961. P. 91–168.
9. Wilde O. Lady Windermere's Fan. Plays. M., 1961. P. 19–89.

REFERENCES

1. Arutjunova, N. D. (1990). Diskurs [Discourse]. In: *Lingvisticheskij jenciklopedicheskij slovar'* [Encyclopedia of Linguistics]. Moscow, 136–137.
2. Belikov, V. I., Krysin, L. P. (2001). *Sociolingvistika* [Sociolinguistics]. Moscow: Russian State University for the Humanities Publ.
3. Brown, P., Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. London, New York, etc.: Cambridge University Press.
4. Burns, E.M., Ralph, P.L., Lerner, R.E. (1986). The life of urban middle class. In: *World Civilizations*. NY: Norton, Vol. 2, 875–982.
5. Coupland, J., Coupland, N., Robinson, J. (1993). "How are you?" Negotiating phatic communication. *Language in Society*, 21, 207–230.
6. Dijk, T. A. van (2000). *Jazyk. Poznanie. Kommunikacija* [Language. Cognition. Communication]. Blagoveshchensk: BGK named after I. A. Baudouin de Courtenay.
7. Formanovskaja, N. I. (2005). *Kul'tura obshhenija i rechevoj jetike* [Communication Culture and Speaking Etiquette]. Moscow: Ikar Publ.
8. Il'chenko, O. M. (2002). *Ety'ket anglomovnogo naukovogo dy'skursu* [The Etiquette of English Scientific Discourse]. Kyiv: Polytechnica Publ.
9. Karasik, V. I. (2002). *Jazyk social'nogo statusa* [The Language of Social Status]. Moscow: Gnosis Publ.
10. Martynyuk, A. P. (2015). Argumentaciya ta sugestiya yak instrumental'ni strategiyi dyskursu [Argumentation and Suggestion as Instrumental Strategies of Discourse]. *Movni i konceptual'ni kartyny svitu. – Linguistic and Conceptual World Images*, 55, 238–246 (in Ukrainian).
11. Matjuhina, Ju. V. (2004). *Razvitie sistemy faticheskoy metakommunikacii v anglijskom diskurse XVI-XX vekov*. Diss. cand. filol. nauk [The Development of Phatic Metacommunication System in the English Discourse of the 16th – 20th cc. Cand. philol. sci. diss.] Kharkiv. 227 p. (in Russian).
12. Morozova, I. I. (2004). *Komunikatyvni strategiyi vvichlyvosti u stereotypnij movlennyevij povedinci viktorians'koyi zhinky* [Communicative Politeness Strategies in Stereotypic Speech Behaviour of the Victorian Woman. Cand. philol. sci. diss. synopsis]. Kharkiv (in Ukrainian).
13. Perkin, J. (1993). *Victorian Women*. Cambridge: Cambridge University Press.
14. Polyuzhyn, M. M. (2002). *Dyskursyvni strategiyi ta organizuyuchi stereotypni vyslovyuvannya v anglijs'kij movi* [Discourse strategies and organizing stereotypic expressions in English]. In: *Dyskurs inozemnomovnoyi komunikaciyi* [Discourse of Foreign Language Communication]. Lviv, 49–75.
15. Shevchenko, I. S. (2016). *Jevoljucionnye mehanizmy kognitivnoj semantiki* [Evolution mechanisms of cognitive semantics]. *Kognicija, komunikacija, diskurs. – Cognition, Communication, Discourse*, 13, 83–93 (in Russian). Available at: 83–93. URL: <http://sites.google.com/site/cognitiondiscourse/home>
16. Shevchenko, I. S., Morozova, E. I. (2003). *Diskurs kak myslekomunikativnoe obrazovanie* [Discourse a mental and communicative phenomenon]. *Visnyk Kharkiv. nats. un-tu imeni V. N. Karazina. – V. N. Karazin Kharkiv. National Univ. Messenger*, 586, 33–38 (in Russian).
17. Simmel, G. (1961). *The Sociology of George Simmel*. NY: Free Press.
18. Soloshchuk, L.V. (2006). *Verbal'ni ta neverbal'ni aspekty dyskursyvnoyi vzayemodiyi yak vidobrazhennya polikodovoyi pryrody komunikatyvnoho procesu* [Verbal and non-verbal aspects of discourse interaction as a communicative process's polycode nature reflection]. *Naukovyj visnyk Skhidnoevropejs'kogo nacz. un-tu imeni Lesi Ukrayinky. – Lesya Ukrainka Eastern European National University Scientific Messenger*, 19, 233–237 (in Ukrainian).
19. Sternin, I.A. (2003). *Problemy opisanija vezhливosti kak kommunikativnoj kategorii* [Challenges of describing politeness as a communicative category]. *Kommunikativnoe povedenie. Vezhливost' kak kommunikativnaja kategorija. – Communicative Behaviour. Politeness as a Communicative Category*, 17, 22–47 (in Russian).
20. Vorob'eva, E. M. (2006). *Funkcional'nye harakteristiki metakommunikativnyh rechevyh dejstvij*. Avtoref. diss. kand. filol. nauk [Functional Characteristics of Metacommunicative Acts. Cand. philol. sci. diss. synopsis]. Volgograd (in Russian).
21. Wolfson, N. (1981). *Invitations, compliments and the competence of the native speaker*. *International Journal of Psycholinguistics*, Vol.8, 7–22.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Морозова Ирина Игоревна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина; e-mail: irina.i.morozova@karazin.ua; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1243-7854>; GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com/citations?user=r3T0uG4AAAAJ&hl=uk>; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Iryna_Morozova2

Morozova Iryna – PhD in Philology, Associate Professor at the Department of English Philology of V. N. Karazin Kharkiv National University; e-mail: irina.i.morozova@karazin.ua; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1243-7854>; GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com/citations?user=r3T0uG4AAAAJ&hl=uk>; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Iryna_Morozova2

УДК 811.111'42

Мовна об'єктивізація стереотипних уявлень про міжособистісні ролі *теща* та *зять* у тексті англомовного анекдоту

Птушка А. С.

кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри методики та практики викладання іноземної мови Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна; e-mail: metodengl@karazin.ua;

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3177-5370>;GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations?hl=ru&user=SfgeUbQAAAAJ&view_op=list_works&authuser=1; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Anastasiya_Ptushka

(Харків)

Стаття присвячена дослідженню мовної об'єктивізації стереотипних уявлень про міжособистісні ролі *теща* та *зять* у тексті англомовного анекдоту. Анекдоти, що карнавалізують сімейні стосунки в англомовній культурі, як правило, відштовхуються від пресупозицій традиційних патріархальних стереотипів. Міжособистісні ролі чоловіка та дружини мають економічне й психологічне підґрунтя. Економічне підґрунтя визначено ставивим розподілом видів діяльності з урахуванням фізіологічної здатності жінки до дітонородження й, тим самим, відтворення робочої сили. Такий розподіл ролей дає чоловікові економічну владу над жінкою, закріплюючи за ним соціально-психологічну роль глави сім'ї, в обов'язки якого входить фінансове забезпечення родини й залишає жінці роль дружини/домогосподарки/матері, що має опікуватися проблемами побуту. Психологічне підґрунтя міжособистісних ролей чоловіка та дружини прямо пов'язане з економічним. Реальні міжособистісні ролі чоловіка та дружини в патріархальній англомовній культурі символізовані як добувач-годувальник-захисник та берегиня домашнього вогнища. В свою чергу, розглядаючи ролі *тещи* та *зятя*, можна з упевненістю побачити велику кількість анекдотів, в яких тещу подано як уособлення негативних стереотипних жіночих якостей. При цьому, природа цих якостей переважно залишається неексплікованою. В статті докладно розглянуто поняття ролі, а також різні класифікації ролей. Результати аналізу дозволяють зробити висновок про те, що стереотипне уявлення представників англомовної лінгвокультури про тещу як дурну й сварливу стару жінку, що є джерелом проблем і не становить ніякої цінності, подано переважно через призму відношення до неї зятя, а не через її власні дії. Це підтверджує висновок про наявність гендерної асиметрії у сміховій репрезентації гендерних стереотипів у текстах англомовних анекдотів.

Ключові слова: англомовний анекдот, зять, міжособистісні ролі, роль, сміх, стереотип, теща.

Птушка А.С. Языковая объективация стереотипных представлений о межличностных ролях *теща* и *зять* в тексте англоязычного анекдота. Стаття посвящена исследованию языковой объективации стереотипных представлений о межличностных ролях *теща* и *зять* в тексте англоязычного анекдота. Анекдоты, которые карнавализируют семейные отношения в англоязычной культуре, как правило, отталкиваются от пресуппозиций традиционных патриархальных стереотипов. Межличностные роли мужа и жены имеют экономическую и психологическую основы. Экономическая основа обозначена половым распределением видов деятельности с учетом физиологической способности женщины к рождаемости детей и, тем самым, воспроизведение рабочей силы. Такое распределение ролей дает мужчине экономическую власть над женщиной, закрепляя за ним социально-психологическую роль главы семьи, в обязанности которого входит финансовое обеспечение семейства и оставляет женщине роль жены/домохозяйки/матери, которая должна заботиться о проблемах быта. Психологическая основа межличностных ролей мужа и жены прямо связана с экономической. Реальные межличностные роли мужа и жены в патриархальной англоязычной культуре символизированы как добытчик-кормилец-защитник и хранительница домашнего очага. В свою очередь, рассматривая роли *тещи* и *зятя*, можно с уверенностью убедиться в большом количестве анекдотов, в которых теща подана как олицетворение негативных стереотипных женских качеств. При этом, природа этих качеств преимущественно остается неэксплицированной. В статье подробно рассмотрено понятие роли, а также разные классификации ролей. Результаты анализа позволяют сделать вывод о том, что стереотипное понятие представителей англоязычной лингвокультуры о теще как глупой и сварливой старой женщине, которая является источником проблем и не представляет никакой ценности, подана преимущественно через призму отношения к ней зятя, а не из-за ее собственных действий. Это подтверждает вывод о наличии гендерной асимметрии в смеховой репрезентации гендерных стереотипов в текстах англоязычных анекдотов.

Ключевые слова: англоязычный анекдот, зять, межличностные роли, роль, смех, стереотип, теща.

Ptushka A.S. Linguistic objectification of stereotype presentations of interpersonal roles of *mother-in-law* and *son-in-law* in the text of the English-language joke. The article deals with the research of linguistic objectification of stereotype presentations of interpersonal roles of *mother-in-law* and *son-in-law* in the text of the English-language joke. Jokes, which carnivalize domestic relations in the English-language culture, as a rule, push off from presuppositions of traditional patriarchal stereotypes. The interpersonality roles of husband and wife have economic and psychological subsoil. Economic subsoil is marked by sexual distribution of types of activity taking into account the physiology capacity of a woman for birth-rate of children and, thus, reproducing of labour force. Such distribution of roles gives a man some economic lordship over a woman, fastening the socially-psychological role of head of family after him, financial providing of family is included in the duties of a man, and retains a woman the role of a wife/house-owner/mother who ought to take care of problems of way of life. Psychological subsoil of interpersonality roles of husband and wife is directly connected with economic one. The real interpersonality roles of husband and wife in the patriarchal English-language culture are symbolized as a miner-bread-winner-defender and a guard of fireside. In turn, examining the roles of *mother-in-law* and *son-in-law*, it is possible to make sure with confidence in large amount of jokes in which *mother-in-law* is given as personification of negative stereotype woman internals. Thus, nature of these internals mainly remains without explication. In the article different classifications of roles, and also the concept of role are considered in detail. The results of the analysis allow to draw a conclusion that the stereotype presentation of representatives of English-language lingvoculture of *mother-in-law* as a foolish and quarrelsome old woman who is the source of problems and presents no value, is given mainly through the prism of attitude toward her of her son-in-law, but not because of her own actions. It confirms a conclusion about presence of gender asymmetry in the laugh representation of gender stereotypes in texts of the English-language jokes.

Key words: English-language joke, son-in-law, interpersonal roles, role, laugh, stereotype, mother-in-law.

1. Вступ

В останній третині ХХ століття особливий інтерес становлять дослідження гумористичного дискурсу, де серйозна (сакральна) картина світу протиставлена сміховій (профанній). Хоча сміхове розглядається як вторинне по відношенню до серйозного й спрямоване на його викривлення, це викривлення має конструктивну природу й становить собою форму рефлексії – діяльності людини, орієнтованої на пізнання самої себе. У цьому смислі сміхова картина світу близька до наукової: у скритому й глибокому плані сміх активно опікується істиною, не розрушає світ, а експериментує над світом і цим діяльнісно його досліджує [5, с. 193-194].

А к т у а л ь н і с т ь дослідження визначається її функціональною спрямованістю, що знаходиться у відповідності з пріоритетними тенденціями сучасного мовознавства, орієнтованого на вивчення мовлення як складника людської діяльності й фактору регуляції соціальної поведінки людини; антропоцентризмом, пов'язаним, з одного боку, із розглядом лінгвістичних аспектів гумору як особливого виду людської діяльності в рамках сміхової картини світу, а, з другого, – залученням гендерного чинника, що відбиває найсуттєвіші фізіологічні, психологічні та соціокультурні характеристики людини.

Хоча англомовний анекдот уже був предметом наукового аналізу [2; 6; 8; 9; 10; 11], в роботі уперше здійснено когнітивно-дискурсивний аналіз текстів англомовних анекдотів, що відображають гендерні стереотипи, саме цим й визначається н о в и з н а дослідження.

О б ' є к т о м статті є тексти сучасних англомовних анекдотів, що відбивають гендерні стереотипи.

П р е д м е т о м дослідження є мовні засоби сміхової репрезентації гендерних стереотипів у текстах англомовних анекдотів.

М е т а роботи полягає у розкритті специфіки мовної об'єктивації гендерних стереотипів у текстах англомовних анекдотів.

М а т е р і а л о м дослідження слугували 1720 текстів англомовних анекдотів, персонажами яких є теща та зять і чоловік та дружина.

2. Стереотипні уявлення про міжособистісні ролі чоловіка та жінки

Роль розуміємо як стійкий, нормативно схвалений соціумом шаблон поведінки, що репрезентує дії, думки й почуття індивіда та відповідає певній соціальній позиції [3, с. 13], є реакцією на поведінку інших індивідів [7, с. 7] і регулюється соціальними правилами участі в діяльності групи [1, с. 137].

Поняття ролі містить такі необхідні складники: позицію – місце в системі соціальних відносин, яке займає індивід; сегмент позиції – низки соціальних зв'язків; рольові очікування – соціальні норми, орієнтовані на індивіда як носія певної ролі; рольових партнерів – агентів рольових очікувань; рольові розпорядження – внутрішній контроль над рольовою діяльністю [7, с. 117]. Уявлення про типове виконання тієї чи іншої ролі складаються в стереотипи, які є невід'ємним складником рольової поведінки [4, с. 22].

Існує безліч класифікацій ролей: постійні (чоловік, батько) і змінні (пасажир, покупець, пацієнт); незалежні від індивіда (жінка, узбек) і засвоєні (студент, інженер); соціальні (роботодавець, командир), міжособистісні (друг, лікар, дружина, матір) і внутрішньо групові (лідер, дивак); статусні (пенсіонер, банкір), позиційні (начальник, підлеглий) і ситуативні (пасажир, гість); мікросоціальні (батько, теща, друг) і макросоціальні (англієць, аристократ); специфічні (учитель) і дифузійні (порядна людина). Для нашого дослідження найбільш релевантними є мікросоціальні міжособистісні ролі.

Виходячи з припущення, що найбільш важливими у соціокультурному відношенні є ті ролі, що репрезентовані найбільшою кількістю анекдотів, окремо розглядаємо міжособистісні ролі чоловіка та дружини і тещі та зятя.

2.1. Міжособистісні ролі чоловік та дружина

Анекдоти, що карнавалізують сімейні стосунки в англійській культурі, як правило, відштовхуються від пресупозицій традиційних патріархальних стереотипів. Міжособистісні ролі чоловіка та дружини мають економічне й психологічне підґрунтя. Економічне підґрунтя визначено статевим розподілом видів діяльності з урахуванням фізіологічної здатності жінки до дітонародження й, тим самим, відтворення робочої сили. Такий розподіл ролей дає чоловікові економічну владу над жінкою, закріплюючи за ним соціально-психологічну роль глави сім'ї, в обов'язки якого входить фінансове забезпечення родини, й залишає жінці роль дружини/ домогосподарки/матері, що має опікуватися проблемами побуту. Психологічне підґрунтя міжособистісних ролей чоловіка та дружини прямо пов'язане з економічним. Реальні міжособистісні ролі чоловіка та дружини в патріархальній англійській культурі символізовані як добувач-годувальник-захисник та берегиня домашнього вогнища.

Символічні еталонні ролі добувача-годувальника-захисника та берегині домашнього вогнища висувають принципово різні вимоги до чоловіка та жінки.

Від чоловіка очікується, насамперед, стабільне фінансове положення. Відповідно, висміюється чоловік, що не виправдовує цих очікувань. Він стає об'єктом негативної телеологічної оцінки неефективно (порівн. (1), де комізм є результатом каламбуру на основі омонімії *dear/дорогий, коханий* та *deer/олень*, а також синонімії останнього з іменем персонажу *stag/олень*):

(1) - *We call him Stag.*

- *Why?*

- *He is a dear with no dough* (5600 jokes, p. 113).

Чоловіча соціально-психологічна роль добувача-годувальника подається як обов'язок, що приходить на зміну романтизму кохання після весілля (порівн. (2), де комізм виникає в результаті каламбуру, що спирається на паронімію):

(2) *Before marriage a man yearns for a woman. After marriage the "y" is silent* (<http://iteslj.org>).

Висміюється і чоловік, що свідомо не хоче виконувати роль добувача-годувальника. Такий чоловік є об'єктом морально-етичної оцінки *непринципово* за порушення норм життєзабезпечення (максими *Слід трудитися*) й невідповідність традиційному маскуліному еталону (порівн. (3), де комізм посилюється переосмисленням у буквальному значенні фразеологізму *to look out* – *ніклуватися й виглядати з вікна*):

(3) - *My father's very kind-hearted.*

- *Kind-hearted? Why, he'd rather see his family starve than work.*

- *Yeah – he looks out for his family. He sits in the window all day – says somebody has to look out for his family* (5600 jokes, p. 198).

Також висміюється як невідповідний маскуліному еталону й чоловік, що не має пристойного соціального статусу, оскільки статус напряму пов'язаний із його фінансовою спроможністю. Такий чоловік теж стає об'єктом негативної телеологічної оцінки неефективно (порівн. (4), комізм якого є результатом невірно інтерпретованого майбутньою нареченою евфемізму-перифраза *a liver and kidney specialist/ спеціаліст з печінки та нирок*, ужитого нареченим для позначення професії м'ясника):

(4) - *Why did you break your engagement to Tom?*

- *He deceived me. He told me he was a liver and kidney specialist, and I found out he only worked in the butcher's shop* (<http://iteslj.org>).

Від жінки, в свою чергу, очікується вміння вести домашнє господарство. Жінка, що не вміє готувати, підлягає осміянню і стає об'єктом телеологічної оцінки неефективно (порівн. анекдот (5)), сміховий ефект якого закорінений у порушенні онтологічних норм на підставі перенесення міфологічних персонажів у повсякденну побутову ситуацію за допомогою метафоризованого порівняння чоловіка з грецьким богом й метафоричного уподібнення страв, приготованих дружиною, жертвопринесенню (як відомо, жертви, принесені богам, спалювались на вогні):

(5) - *She treats her husband like a Grecian God.*

- *How's that?*

- *She places a burnt offering before him at every meal* (5600 jokes, p. 192).

Об'єктами осміяння стають так звані 'нова жінка' та 'нова матір', тобто жінки, що долають традиційні стереотипи. Порівн. (6) та (7), де комізм, відповідно, є результатом каламбуру, що ґрунтується на омонімії (співпадають за звучанням омофони: множина іменника *sock/носок* і третя форма однини дієслова *sock/буди*), та невідповідності поведінки персонажа традиційному фемініному еталону (виходячи з традиційних уявлень, куріння є несумісним з роллю матері); відповідно, як 'нова жінка', так і 'нова матір' є об'єктами морально-етичної оцінки *непринципово* як порушниця норм життєдіяльності (максими *Слід добре виконувати свої обов'язки*):

(6) - *What's the difference between the so-called old-fashioned woman and the so-called modern woman?*

- *The old-fashioned woman used to darn her husband's socks while the modern woman socks her husband* (<http://www.english4u>).

(7) *A modern mother is one that can hold safety pins and a cigarette in her mouth at the same time* (5600 jokes, p. 324).

Анекдоти, що об'єктивують міжособистісні ролі чоловіка та дружини (психологічне підґрунтя), пе-

ревножно карнавалізують традиційні патріархальні цінності сімейного життя, подаючи стосунки чоловіка й жінки у шлюбі як антагоністичні. Порівн. (8), де комізм є наслідком переоцінки традиційних гендерних стереотипів, що закріплюють за чоловіком роль глави сім'ї: сучасні чоловік та дружина не можуть домовитися, хто з них є кращим виконавцем цієї ролі:

(8) - *I want to see **the head of the house.***

- *You'll have to wait a minute - **they're just deciding it*** (5600 jokes, p. 295).

Ряд анекдотів, орієнтованих на карнавалізацію еталонних гендерних ролей, тематизують ситуацію фізичної розправи дружини над невірним чоловіком й навпаки. Персонажі таких анекдотів постають як невідповідні не лише гендерним еталонним ролям, але й суперморальним нормам (максима *He можна завдавати фізичної шкоди ближньому*). Як наприклад, дружина найчастіше карає чоловіка за невірність. Порівн. (9), де комізм досягається порушенням принципу релевантності при інтерпретації риторичного запитання *Then you believe that your husband's death was due to a broken heart?* (адресат вважає, що чоловік помер через хворе серце, а персонаж-дружина актуалізує інший неочікуваний смисл: чоловік розбив її серце, що й стало причиною його загибелі):

(9) - *Then you believe that your husband's death was **due to a broken heart?***

- *Yes, **if he hadn't broken my heart, I wouldn't have shot him*** (<http://www.native-english>).

У свою чергу, чоловік карає дружину за невміння господарювати (порівн. 10):

(10) *My mother got a black eye last night.*

She should put a piece of steak on it.

If we had steak in the house, my father wouldn't have blacked her eye (5600 jokes, p. 88).

2.2. Міжособистісні ролі тещи та зятя

Розглядаючи ролі тещи та зятя, можна з упевненістю сказати, що у більшості анекдотів тещу подано як уособлення негативних стереотипних жіночих якостей. При цьому, природа цих якостей переважно залишається не експлікованою.

У низці анекдотів адресат отримує інформацію про тещу на підставі висловлень про неї інших персонажів, переважно зятя. Так, порівн. у (11) тещу названо старою дурепою. Сміховий ефект тут створюється порушенням принципу релевантності, в результаті якого актуалізується неочікуваний асоціативний зв'язок між *індишкою/ turkey*, іншим птахом, - *старим соколом/ buzzard* й, на основі омонімії, - власне *старою неадекватною жінкою/ old buzzard*:

(11) - *Turkey - you know what turkey is?*

- *Uh huh.*

- *You know what you had for Thanksgiving dinner?*

- *Oh, my mother-in-law, but **we call her an old buzzard*** (5600 jokes, p. 311).

У (12) прикладі тещу репрезентовано як об'єкт, що не має ніякої цінності, оскільки її намагаються

позбутися, віддавши у чужі руки. Комізм тут створюється порушенням персонажем принципу релевантності (замість того, щоб пожертвувати гроші чи речі дому пристарілих, як очікується, зять пропонує у якості пожертвування свою тещу):

(12) - *Will you donate something to the Old Ladies' House?*

- *With pleasure. **Help yourself to my mother-in-law*** (5600 jokes, p. 311).

У (13) теща фігурує як джерело проблем, оскільки саме небажання спілкуватися з тещею утримує персонажа від вступу у шлюб:

(13) - *Why did you break off your engagement, Jack?*

- *Well, we were looking over a flat when her mother remarked that **it was rather small for three*** (5600 jokes, p. 311).

У (14) перспектива налагодження стосунків з новою тещею змушує чоловіка одружитися з сестрою його померлої дружини. Сміховий ефект тут створюється невідповідністю дій персонажа нормам реалізму:

(14) - *Why did the widower marry his deceased wife's sister?*

- ***He didn't want to break in a new mother-in-law*** (<http://www.english4u>).

Низка анекдотів тематизує ситуацію, близьку до 'чорного' гумору, де сміховий ефект є результатом невідповідності поведінки зятя суперморальним нормам (максими *He можна завдавати фізичної шкоди ближньому*):

(15) - *George, what do you think? **Mother wants to be cremated.***

- ***Right! Where is she? Tell her to put her things on*** (5600 jokes, p. 311).

Негативна оцінка тещи пов'язана із загальною карнавалізацією інституту шлюбу й поданням стосунків чоловіка й дружини як антагоністичних. У таких анекдотах теща оцінюється не у контексті її власних якостей та дій, а як мати дружини, що сприймається як уособлення зла.

(16) - *I don't like my mother-in-law.*

- *Listen, don't you realize that you wouldn't have your wife if it hadn't been for your mother-in-law?*

- ***Yes, that's why I don't like her*** (<http://www.englishhome>).

3. Висновки

Отже, результати аналізу мовної об'єктивності стереотипних уявлень представників англійської мовної культури про економічне підґрунтя міжособистісних ролей чоловіка та дружини дозволяють говорити про те, що розглянуті анекдоти виконують кілька прагматичних функцій: карнавалізації, патріархальних гендерних еталонів й, навпаки, регуляції поведінки чоловіка й жінки у відповідності з цими еталонами. Функція регуляції реалізується на основі формування стосовно невідповідного еталону гендерного актанта, що є об'єктом негативної телеологічної/етичної/утилітарної оцінки, негатив-

ного почуття-ставлення, що в залежності від змісту анекдоту й емпатії адресата може набувати змісту несхвалення/зневаги/презирства. Чоловік є об'єктом висміювання за фінансову неспроможність, низький соціальний статус, небажання трудитися для забезпечення сім'ї й намагання перекласти цей обов'язок на дружину як невідповідний еталонній ролі захисника-годувальника, а дружина – за невміння господарювати й намагання перекласти цей обов'язок на чоловіка як невідповідна ролі берегині домашнього вогнища.

Аналіз мовної об'єктивації стереотипних уявлень представників англомовної лінгвокультури про психологічне підґрунтя міжособистісних ролей чоловік та дружина свідчить про те, що прагматичною функцією анекдотів є, з одного боку, карнавалізація патріархального інституту шлюбу й традиційних цінностей сімейного життя, зокрема маскуліних ролей глави, благородного лицаря, захисника й фемінінної ролі берегині домашнього вогнища, а, з другого, – регуляції поведінки чоловіка й жінки у відповідності з цими ролями. Аналізовані

анекдоти виявляють кількісну і якісну асиметрію у репрезентації міжособистісних ролей чоловіка та дружини. Кількісна асиметрія пов'язана із значним переважанням анекдотів, що відбивають чоловічу точку зору на шлюб. Якісна асиметрія пов'язана, насамперед, з пресупозиціями, що лежать у підґрунті негативної оцінки шлюбу чоловіком і жінкою: для чоловіка вона визначена відповідальністю, що передбачає роль глави сім'ї, а для дружини – втратою романтизму кохання й уваги чоловіка.

У свою чергу, стереотипне уявлення представників англомовної лінгвокультури про тещу як дурну й сварливу стару жінку, що є джерелом проблем і не становить ніякої цінності, подано переважно через призму відношення до неї зятя, а не через її власні дії. Це підтверджує висновок про наявність гендерної асиметрії у сміховій репрезентації гендерних стереотипів у текстах англомовних анекдотів.

Перспективу подальших досліджень складе аналіз мовної об'єктивації стереотипних уявлень про міжособистісні ролі свекрухи та невістки у тексті англомовного анекдоту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белл Р.Т. Социолінгвістика. Цели, методы, проблемы. Москва: Междунар. отн., 1980. 318 с.
2. Дмитренко В.А., Курсова И.С. Анекдот как разновидность речевых жанров // Studia Germanica et Romanica: Иноземні мови. Зарубіжна література. Методика викладання. 2004. Том 1, № 3. С. 5-16.
3. Карасик В.И. Язык социального статуса. Москва: ИТДГК "Гнозис", 2002. 333 с.
4. Крысин Л.П. Введение. Проблема социальной и функциональной дифференциации языка в современной лингвистике // Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация. Москва: Языки славянской культуры, 2003. С. 11-29.
5. Лихачев Д.С., Панченко А.М. "Смеховой мир" Древней Руси. Ленинград: Наука, ЛО, 1976. 204 с.
6. Самохіна В.О. Жарт у сучасному комунікативному просторі Великої Британії та США: монографія. – Вид. 2-е, перер. і доп. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. – 360 с.
7. Щепанский Я. Элементарные понятия социологии. Москва: Прогресс, 1969. 237 с.
8. Attardo S., Chabanne J.Ch. Joke as a text type // Humour. 1992. P. 165-176.
9. Attardo S. Linguistic theories of humour. Berlin–N.Y.: Mouton de Gruyter, 1994. 386 p.
10. Chiaro D. The Language of jokes. Analysing verbal play. L., N.Y. : Routledge, 1992. 129 p.
11. Nash W. The language of humour. L., N.Y.: Longman, 1985. 200 p.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

12. Meiers M., Knapp J. 5600 jokes for all occasions. New York: Crown Publishers, 1980. 605 p.
13. <http://iteslj.org/c/jokes.html> : [Електронний ресурс] – назва з титул. екрану.
14. <http://www.english4u.dp.ua/modules.php?name=Anecdotes.docx>: [Електронний ресурс] – назва з титул. екрану.
15. <http://www.englishhome.ru/joke.html> : [Електронний ресурс] – назва з титул. екрану.
16. <http://www.native-english.ru/downloads/etc/jokes.zip>: [Електронний ресурс] – назва з титул. екрану.

REFERENCES

1. Attardo, S. (1994). Linguistic theories of humour. Berlin–N.Y.: Mouton de Gruyter.
2. Attardo, S., and Chabanne, J.Ch. (1992). Joke as a text type. Humour, 165-176.
3. Bell, R.T. (1980). Sociolinguistics. Celi, metody, problemy [Sociolinguistics. Aims, methods, problems]. Moskva: Mezhdunar. Publ. (in Russian).
4. Chiaro, D. (1992). The Language of jokes. Analysing verbal play. L., N.Y. : Routledge.
5. Dmitrenko, V.A., and Kursova, I.S. (2004). Anekdot kak raznovidnost' rechevyh zhanrov [Anecdote as a variety of vocal genres]. Studia Germanica et Romanica: Inozemni movy. Zarubizhna literatura. Metodyka vykladannia – Foreign languages. Foreign literature. Teaching methods,1 (3), 5-16. (in Russian).

6. Karasik, V.I. (2002). Jazyk social'nogo statusa [Language of social status]. Moskva: ITDGK "Gnozis" Publ. (in Russian).
7. Krysin, L.P. (2003). Vvedenie. Problema social'noj i funkcional'noj differenciacii jazyka v sovremennoj lingvistike [Problem of social and functional differentiation of language in modern linguistics]. Sovremennyj russkij jazyk: Social'naja i funkcional'naja differenciacija – Modern Russian: Social and functional differentiation. Moskva: Jazyki slavjanskoj kul'tury Publ., 11-29. (in Russian).
8. Lihachev, D.S., and Panchenko, A.M. (1976). "Smehovoj mir" Drevnej Rusi ["Funny world" of Ancient Rus]. Leningrad: Nauka, LO Publ. (in Russian).
9. Nash, W. (1985). The language of humour. L., N.Y.: Longman.
10. Samokhina V.O. Zhart u suchasnomu komunikatyvnomu prostori Velykoi Brytanii ta SShA [Joke in the present-day communicative space of Great Britain and the USA] : monografiya. – 2-e vyd., perer. i dop. – Kh. : KhNU imeni V. N. Karazina. Publ. (in Ukrainian).
11. Shhepanskij, Ja. (1969). Jelementarnye ponjatija sociologii [Elementary concepts of sociology]. Moskva: Progress Publ. (in Russian).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Птушка Анастасия Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой методики и практики преподавания иностранного языка Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина; e-mail: metodengl@karazin.ua; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3177-5370>; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations?hl=ru&user=SfgeUbQAAAAJ&view_op=list_works&authuser=1; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Anastasiya_Ptushka

Ptushka Anastasiia – PhD in Philology, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Language Teaching Methods and Practice of V. N. Karazin Kharkiv National University; e-mail: metodengl@karazin.ua; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3177-5370>; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations?hl=ru&user=SfgeUbQAAAAJ&view_op=list_works&authuser=1; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Anastasiya_Ptushka

УДК 821.581.0

Композиция и стиль фантастического рассказа Ся Цзя 百鬼夜行街 («Улица Призраков»)

Пихтовникова Л. С.

доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры восточных языков и межкультурной коммуникации Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина; профессор кафедры приборной лингвистики Национального аэрокосмического университета имени Н.Е. Жуковского «ХАИ»;
e-mail: l.pichtownikowa@karazin.ua; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=list_works&hl=de&authuser=3&user=3wQy8jsAAAAJ; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Lidiya_Pichtownikowa

Мотрохов А. И.

старший преподаватель кафедры восточных языков и межкультурной коммуникации Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина (Харьков)

Пихтовникова Л.С., Мотрохов А.И. Композиция и стиль фантастического рассказа Ся Цзя 百鬼夜行街 («Улица Призраков»). В статье исследована композиция рассказа Ся Цзя. Композиция текста / речевого произведения рассматривается в работе как неотъемлемая составляющая стиля (Э. Ризель). Даны характеристики всех четырех уровней композиции, при этом каждый уровень является подготовительным для вышестоящих. Описаны составляющие каждого уровня и их конкретное содержательное наполнение в рассказе. Показано членение текста на формальном уровне композиции произведения, а также пояснена целесообразность такого членения в китайских художественных произведениях. На формально-содержательном уровне композиции рассмотрены типичные для рассказа композиционно-речевые формы и архитектурно-речевая форма «диалог»; пояснена их роль для сюжета.

На содержательном уровне композиции изучены сюжетные линии, приводящие к кульминации, указано распределение композиционно-речевых форм вдоль основной линии. На этом же уровне и на образно-концептуальном (Пихтовникова Л.С.) показано зарождение концептов ЖИВОЙ РЕБЕНОК, ПРИЗРАКИ, а также появление противоречивых атрибутов этих концептов. Выражение этих концептов на ассоциативно-образном (концептуальном) уровне произведения является главной целью автора. Анализ текста выбранного для исследования рассказа Ся Цзя показывает своеобразие наполнения смыслом всех уровней композиции. Однако, сама структура композиции, типы композиционно-речевых и архитектурно-речевых форм, членение текста – остаются стандартными, как и в других речевых произведениях.

Перспективой этой работы является более углубленное изучение композиции других произведений Ся Цзя, в том числе на концептуальном уровне с выделением и описанием других ключевых концептов, дальнейшее установление связи композиции со стилистикой, с идиостилем этого автора; приложение разработанного подхода к исследованию композиционно-стилистических особенностей произведений других известных китайских писателей.

Ключевые слова: речевое произведение, урени композиции, композиционно-речевые формы, архитектурно-речевые формы, членение текста, образ, концепт.

Піхтовнікова Л.С., Мотрохов О.І. Композиція і стиль фантастичної розповіді Ся Цзя 百鬼夜行街 («Вулиця Привидів»). У статті досліджено композицію розповіді Ся Цзя. Композиція тексту / мовленнєвого твору розглядається в роботі як невід'ємна складова стилю (Е. Різель). Наведено характеристики всіх чотирьох рівнів композиції; кожен рівень є підготовчим для вищих. Описано складові кожного рівня та їх конкретне змістове наповнення в творі. Показано членування тексту на формальному рівні композиції твору, а також пояснена доцільність такого членування в китайських художніх творах. На формально-змістовому рівні композиції розглянуто типові для розповіді композиційно-мовленнєві форми і архітектоніко-мовленнєва форма «діалог»; пояснена їх роль для сюжету.

На змістовому рівні композиції розповіді вивчено сюжетні лінії, що приводять до кульмінації, вказано розподіл композиційно-мовленнєвих форм впродовж основної лінії. На цьому ж рівні і на образно-концептуальному (Піхтовнікова Л.С.) показано зародження концептів ЖИВА ДИТИНА, ПРИВИДИ а також поява суперечливих атрибутів цих концептів. Вираження цих концептів на асоціативно-образному (концептуальному) рівні твору є головною метою автора. Аналіз тексту обраної для дослідження розповіді Ся Цзя показує своєрідність наповнення смыслом усіх рівнів композиції. Однак сама структура композиції, типи композиційно-мовленнєвих форм і архітектоніко-мовленнєвих форм, членування тексту – залишаються стандартними, як і в інших мовленнєвих творах.

Перспективою цієї роботи є більш поглиблене вивчення композиції інших творів Ся Цзя, у тому числі на концептуальному рівні з виокремленням і описом інших ключових концептів, подальше встановлення зв'язку композиції зі стилістикою, з ідіостилем цього автора; застосування розробленого підходу до дослідження композиційно-стилістичних особливостей творів інших відомих китайських письменників.

Ключові слова: мовленнєвий твір, рівні композиції, композиційно-мовленнєві форми, архітектоніко-мовленнєві форми, членування тексту, образ, концепт.

Pikhtovnikova L.S., Motrokhov O.I. The Composition and style of the story 百鬼夜行街 ('A Hundred Ghosts Parade Tonight') by Xia Jia. The article deals with the composition of the story '百鬼夜行街' by the Chinese writer Xia Jia. The composition of the text / speech product has been considered in the paper as an integral component of the style (E. Riesel). The idea of the speech product composition in a linguistic perspective is based on a four-level hierarchical structure of the composition, each level being preparatory for the higher ones. The components of each level and their specific content in the story have been described. On the formal-content level of the composition, typical for a story compositional speech forms and an architectonic speech form 'dialogue' have been considered; their role in the plot has been explained.

On the content level of the composition, plotlines leading to the climax have been studied, and allocation of compositional speech forms along the main line has been stated. Both on the same level and figurative-conceptual level (L.S. Pikhtovnikova), formation of the opposite concepts ALIVE CHILD / CHOSTS and appearance of contradictory attributes of this concepts have been shown. The text analysis of the story 'The Ghosts street' by Xia Jia demonstrates the peculiarity of all compositional levels filling with sense. However, the compositional structure itself, types of compositional and architectonic speech forms, and text division remain conventional as well as in other speech products.

The prospects for this work are enhanced composition study of other works by Xia Jia, including the conceptual level analysis on the basis of extraction and description of other key concepts; further detection of the link between composition and stylistics, and this author's idiosyncrasy; application of the developed approach to the research of compositional and stylistic features of other famous Chinese writers' works.

Key words: speech product, compositional levels, compositional speech forms, architectonic speech forms, text division, image, concept.

1. Введение. Композиция речевого произведения. Общая характеристика. Рассматриваемое произведение 百鬼夜行街 современной китайской писательницы Ся Цзя своей необычностью и оригинальностью заслуживает его рассмотрения с точки зрения стиля и композиции. Своеобразие рассказа несомненно, но тем не менее оно укладывается в общие закономерности построения композиции речевого произведения.

Исследование художественного произведения через композицию и стиль в их единстве создает основу для анализа всех его уровней, включая ассоциативно-образный и концептуальный, дает представление о своеобразии текста и в целом о специфике идиостиля. Произведения китайских классиков и современных авторов с лингвостиллистического ракурса почти не рассматривались в украинской филологии. Их изучение может послужить ознакомлению с китайской литературой и ее популяризации. Все сказанное подтверждает а к т у а л ь н о с т ь данной работы. Ц е л ь ю исследования является описание и анализ композиции и стиля рассказа автора Ся Цзя 百鬼夜行街 («Улица призраков»). З а д а н и е статьи – представление четырехуровневой композиции рассказа в их оригинальности для этого автора, и в то же время обоснование их стандартной иерархической структуры согласно общим представлениям о композиции речевого произведения в лингвостиллистическом аспекте. О б ъ е к т исследования – отдельный рассказ Ся Цзя 百鬼夜行街. П р е д м е т исследования – содержание уровней композиции рассказа и их взаимная обусловленность.

Композиция речевого произведения / текста согласно современным представлениям имеет четыре уровня [10; 5, 4, 3, 9, 6]. Согласно концепции Э.Г. Ризель композиция является неотъемлемой составляющей стиля произведения и объединяет компоненты трех структур:

1. Внешнее членение текста на архитектурные единицы – абзац, раздел, глава, строфа, сцена, акт; это формальный уровень композиции.

2. Авторская манера изображения – типовые комбинации речевых форм, создающие динамическое или статическое описание, авторский комментарий, диалог, монолог; это формально-содержательный уровень композиции.

3. Идеино-тематическая организация текста – развитие действий, сюжетные линии, мотивы, описание характеристик объектов, описание идей, эмоций; это содержательный уровень композиции.

Структура композиции дополнена в наших работах еще одним уровнем – ассоциативно-образным или концептуальным [5, с. 32; 6, с. 7; 7]. Этот высший уровень композиции, вбирая в себя информацию предыдущих уровней, создает коды концепта либо цельного художественного образа и в конечном итоге – их самих.

Композиция является постоянной структурой, которая играет роль инструмента прогнозирования развития произведения.

2. Основная часть. Композиция и стиль рассказа Ся Цзя 百鬼夜行 с учетом концептуального уровня. На основе приведенной концепции дадим краткую характеристику композиции рассказа Ся

Цзя 百鬼夜行街 (Ср. перевод: «Улица призраков» [8]). Для лучшего восприятия примеров мы приводим двойные ссылки: на китайский оригинал и русский перевод.

Для понимания дальнейшего лингвистического анализа приведем краткое содержание рассказа. Основной посыл читателю – «*假作真时真亦假*». – «если притворяться, что обман – это реальность, в конце концов реальность станет обманом» [8, с. 106].

Сюжет рассказа строится вокруг свершенного факта: общество людей с помощью своих высоких технологий сумело создать для развлечений Улицу Призраков, на которой в разборных телах андроидов теплятся души когда-то реально живших людей. На потеху туристам андроиды устраивают карнавалы, имеют человеческие чувства, память о прошлом – в общем, живут своей жизнью. Введен главный персонаж – единственный живой обитатель Улицы – 10-летний мальчик Нин, которого туда младенцем подкинул неизвестно кто, а призраки его полюбили. У призраков преобладает тоска по прошлой жизни, осознание того, что они – игрушки. У мальчика – подозрение, что он также не живой, а игрушка, что у него нет прошлого, в отличие даже от призраков.

Так они и живут по сезонам года (сезоны являются формальным членением рассказа на главы). Кульминацией повествования является то, что туристам надоел этот аттракцион, посетителей нет, и конструкторы посылают железных пауков-роботов для разрушения ненужной Улицы Призраков вместе с безвозвратным уничтожением всех призраков, которые по-человечески любили мальчика. Трагичность ситуации еще больше усугубляется тем, что один паук напал на мальчика и его убил. Но при этом сработало правило: призраки и роботы не имеют права навредить живому человеку. В результате, ценой своей гибели, мальчик убеждается в последнее мгновение, что он был живым, а не игрушкой, а пауки сами себя уничтожают, приостановив разрушение Улицы. Далее многоточие ...

Как было сказано ранее, формальным членением рассказа на главы являются сезоны года. Такое членение на формальном уровне композиции можно понять, учитывая, что у народов Дальнего Востока, особенно китайцев, события и их сюжетные линии значительно больше привязаны к сезонам, чем в Европе. Стереотипы этих народов предписывают сезонные ритуалы поведения; в литературе это выражено неявно, эксплицитно. Однако, колорит сезона года создает художественный фон повествования. Кроме того, события, мысли, настроения персонажей в рассказе часто связаны с маркерами, обозначающими сезон или его признаки. Приведем пример эксплицитного использования маркера «лето».

大暑

右手从背上的行囊里抽出斩妖剑，冲着朗朗夜空大喝一声：“大胆妖孽，竟敢祸害无辜百姓，看我燕赤霞今日替天行道！”

但他今夜忘记戴斗笠出来，便把一张鸡蛋般光溜溜的脸暴露在满街灯火中，上面弯弯曲曲的毛发已经不剩几根，这与他脸上的森然正气十分不相称，于是他一边尖叫一边大笑起来，终于笑呛了嗓子，摔倒在冰凉的石板路上。

这一幕成了整个夏天里印象最深刻的记忆。[11].

Дашу (Большая жара, 12-й сезон по китайскому календарю).

Правой рукой Янь вытягивает из-за спины свой меч – истребитель демонов. Ян стоит во весь рост и кричит в ночное небо:

– Наглый демон! Как осмелился ты угрожать невинным? Сегодня я, Янь Цы Сяо, буду твоим судьей! Но сегодня он забыл надеть свой боевой шлем. Несколько оставшихся завитков волос на яйцевидной голове в свете тысяч фонарей смотрятся как знаки вопроса на белой бумаге. Выглядит все это ужасно глупо, и от контраста с серьезностью выражения лица Яня я начинаю хохотать еще на бегу. От смеха у меня сбивается дыхание, я начинаю задыхаться и наконец валюсь на холодные известковые плиты. Этот момент – самые лучшие воспоминания лета [8, с. 104].

Формально-содержательный уровень композиции рассказа обусловлен преимущественно эпическим повествованием. Такая форма изложения воплощается композиционно-речевыми формами (КРФ) «сообщение», «описание», «рассуждение» [1, с. 61-72; 2]. Типичный пример описания в рассказе:

鬼街的街道细而长，像一根青幽幽的衣带，从南到北不过十一步，从东到西却可以走一个时辰。街西头是破败的兰若寺，寺里有很大的园子，里面种着各色瓜果菜蔬，还有竹林和荷塘，荷塘里面养着鱼虾，泥鳅和黄螺，这样我才一年四季都有得吃。[11].

Улица Призраков – длинная и узкая, как лента цвета индиго. Ее можно пересечь за одиннадцать шагов, но чтобы пройти от начала до конца, понадобится целый час. На западном конце улицы – храм Луньжо, ныне обращенный в руины. Внутри храма огромный сад, полный фруктовых деревьев, овощных грядок, а также с бамбуковой рощей и прудом, заросшим лотосами. В пруду водятся рыба, креветки, дожде и желтые улитки. Сад кормит меня весь год [8, с. 96].

В рассказе также играет роль архитектоники-речевая форма (АРФ) «диалог». Эти диалоги служат вербальным выражением общения и размышлений персонажей, передает фантастическую мистику Улицы Призраков.

Дух девушки в белом платье:

“宁哥儿，今晚百鬼游街，你不去看热闹吗？”

“我要打水给小倩洗澡。”我回答，“洗完澡我们就去。”

她摸了摸我的脸，说：“你这孩子真是乖。” [11].

– *Этой ночью карнавал, Нин. Пойдешь?*

– *Мне надо наносить воды для ванны Сяо Цинь, - отвечаю. - а после мы пойдём.*

– *Дурачок, - она нежно шлепает меня по лицу* [8, с. 100].

Ключевым в рассказе является содержательный уровень композиции; его уяснение позволяет понять релевантность речевых форм и языковых средств, содержащихся на формально-содержательном уровне, оптимальность членения текста на формальном уровне, а также те концепты и художественные образы, которые находятся на ассоциативно-образном (концептуальном) уровне композиции рассказа. На содержательном уровне доминирующими являются две сюжетные линии: 1) доброе отношение и покровительство обитателей Улицы Призраков (они тоже призраки) к главному персонажу – 10-летнему Нину, живущему среди них; 2) одиночество мальчика и его тоска по живым людям.

Эти сюжетные линии создают предпосылки для возникновения на следующем уровне композиции двух оппозиционных концептов: ПРИЗРАКИ (т. е. души, живущие в механизмах) vs ЖИВОЙ РЕБЕНОК (лишенный родителей, других настоящих людей). Данные концепты имеют содержательную (информационную), оценочную и ассоциативно-образную составляющие. Содержательная составляющая воплощается в описании быта, устремлений и возможностей призраков, а также в типичном их времяпровождении по сезонам. Такие же атрибуты бытия персонажа Нин образуют информационную составляющую концепта ЖИВОЙ РЕБЕНОК.

Оценочная составляющая концептов связана с описанием эмоций персонажей-призраков и эмоций мальчика. Как и положено в мистических фантастических произведениях, в «Улице Призраков» содержатся намеки на тайну, сильно затрагивающую эмоции и оценки персонажей. Женщина-призрак Сяо Цинь испытывает материнские чувства к мальчику Нину, она его опекала с момента, когда его подбросили на Улицу. Поэтому Сяо Цинь все время откладывает свой неизбежный уход с Улицы (куда? почему неизбежный?), пока мальчик

подрстет. В свою очередь, Нин откладывает свой побег с Улицы в мир живых из-за Сяо Цинь. В оценочную составляющую входят также «правильные» оценки персонажей-призраков своей сущности (они – игрушки для туристов) и сомнения мальчика в том, что он живой человек, а не такая же игрушка.

Образной составляющей названных выше концептов можно считать образы игрушек для туристов, роль которых на Улице закреплена за призраками, а также образ страдающего от неопределенности мальчика. Презентации этих образов содержатся в соответствующих АРФ и КРФ. Например, Янь, победитель духов, говорит Сяо Цинь о мальчике и остальных обитателях Улицы:

“不要再骗自己了，他与我们一样，不过是个玩物罢了，值得你这么当真么？”

– *Не обманывай себя. Он такой же, как мы, просто игрушка. Почему ты плачешь? Он не оценит этого* [8, с. 105].

Мальчик Нин о себе:

鬼街的居民们是游客的玩物，我却成了小倩的玩物。 [11].

Улицу Призраков построили, чтобы развлекать туристов, и все духи – просто игрушки. Ну а я – игрушка для Сяо Цинь [8, с. 106].

3. Выводы. Композиция любого завершеного речевого произведения, в частности композиция рассказа, имеет четырехуровневую иерархическую структуру. Содержание уровней композиции согласно приведенной выше концепции полностью подтверждается в рассказе писательницы Ся Цзя. Анализ текста ее рассказа, избранного для исследований, показывает своеобразие наполнения смыслом всех уровней композиции. Однако, сама структура композиции, типы КРФ и АРФ, членение текста – остаются стандартными, как и в других речевых произведениях.

Перспективами этой работы является более углубленное изучение композиции других произведений Ся Цзя, в том числе на концептуальном уровне с выделением и описанием ключевых концептов, дальнейшее установление связи композиции со стилистикой, с идиостилем этого автора; приложение разработанного подхода к исследованию композиционно-стилистических особенностей произведений других известных китайских писателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брандес М. П. Стилистика немецкого языка / М. П. Брандес. – М. : Высшая школа, 1983. – 271 с.
2. Брандес М. П. Stilistik der deutschen Gegenwartssprache / М. П. Брандес. – М. : Высшая школа, 1990. – 320 с.
3. Піхтовнікова Л. С. Еволюція німецької віршованої байки: Жанрово-стилістичні аспекти: дис. ... доктора філол. наук : спец. 10.01.04; 10.02.04 / Л.С. Піхтовнікова. – К., 2000. – 427 с.

4. Піхтовнікова Л. С. Синергія стилю байки. Німецька віршована байка XIII-XXст. / Л. С. Піхтовнікова. – Харків : Бізнес Інформ, 1999. – 220 с.
5. Піхтовнікова Л.С. Композиционно-стилистические особенности стихотворной басни (на материале немецких стихотворных басен 18 в.) : дис... канд. филол. наук : 10.02.04 / Л. С. Піхтовнікова. – Киевский гос. педагог. ин-тут иностр. языков. – К., 1992. – 338 с.
6. Піхтовнікова Л.С. Композиция речевого произведения и предпосылки ее самоорганизации / Л.С. Піхтовнікова // Одеський лінгвістичний вісник. Науково-практичний журнал. – № 6. – Спеціальний випуск з нагоди ювілею В. Я. Мізецької – доктора філологічних наук, професора, завідувача кафедри іноземних мов Національного університету «Одеська юридична академія», Одеса, 2015 а. – С. 93–97.
7. Піхтовнікова Л. С. Самоорганизация когнитивной системы при создании речевого произведения: преимущества и ограничения / Л.С. Піхтовнікова // Записки з романо-германської філології. – № 1-(34). – Ювілейний, присвячений 65-річчю доктора філологічних наук професора І. М. Колегаєвої. – Одеса : Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2015 б. – С. 115–125.
8. Ся Цзя. Улица Призраков. – Сборник «Странствие трех царей». – Х.: Клуб семейного досуга, 2016. – 480 с.
9. Pichtownikowa L. Synergie des Fabelstils: Die deutsche Versfabel vom 13-21 Jahrhundert /Ukrainische Beiträge zur Germanistik / L. Pichtownikowa. – Band 5. – Aachen : Shaker Verlag, 2008. – 322 S.
10. Riesel E. Theorie und Praxis der linguostilistischen Textinterpretation : учеб. пособ. Для студентов ин-тов и ф-тов иностр. языков / E. Riesel – М. : Высшая школа, 1974. – 184 с.
11. 郁达夫. 春风沉醉的晚上 / 郁达夫 // 达夫作品集-- 春风沉醉的晚上 [Електронний ресурс] / 郁达夫. – Режим доступу : www.artsdome.com/books/ydf/008.htm.

REFERENCES

1. Brandes, M.P. (1983). Stilistika nemeckogo yazyka. Moscow: Vysshaja shkola Publ.
2. Brandes, M.P. (1990). Stilistik der deutschen Gegenwartssprache. Moscow: Vysshaja shkola Publ.
3. Pikhovnikova, L. S. (2000). Evolutsiya nimec'koi virshovanoi baike: zhanrovo-stylistychni aspekty. Diss. dokt. filol. nauk [Evolution of the German Poem Fable: Genre and Stylistics Aspects. Dr. philol. sci. diss.]. Kyiv. 427 p. (in Ukrainian)
4. Pikhovnikova, L.S. (2015). Kompozicija rechevogo proizvedeniya i predposylki ee samoorganizacii [Speech work composition and preconditions for its self-organization]. Odes'kij lingvistychnyj visnyk. – Odesa linguistic Messenger, 6, 93–98 (in Russian)
5. Pikhovnikova, L. S.(1992). Kompozicionno-stilisticheskie osobennosti stihotvornoj basni (na materiale nemeckih stihotvornyh basen 18 v.) Diss. kand. filol. nauk [Compositional-stylistic features of the fable poem (on the material of German fable poems of the 18th century)]. Kyiv: 338 p. (in Russian).
6. Pikhovnikova, L. S. (1999). Synergija stylju bajky: nimec'ka virshovana bajka 13–20 st. [Synergy of the Fable Style: German Poem Fable of 13th–20th Cent.]. Kharkiv: Business Inform (in Ukrainian).
7. Pikhovnikova, L. S. (2015). Samoorganizacija kognitivnoi sistemy pri sozdanii rechevogo proizvedeniya: preimuschestva i ogranicheniya [Cognitive system self-organization during speech work creation: advantages and limitations]. Zapiski z pomano-germans'koi filologii. Odes'kij nats. un-t im. I. I. Mechnykova. Odessa National Univ. Messages, № 1-(34), 115–125 (in Russian)
8. Sya Tszya. Ulica prizrakov. Sbornik «Stranstviye tryokh tsaryei». – Х.: Клуб семейного досуга, 2016. – С. 96–111.
9. Pichtownikowa, L. (2008). Synergie des Fabelstils: Die deutsche Versfabel vom 13-21 Jahrhundert. Ukrainische Beiträge zur Germanistik. Band 5. Aachen: Shaker Verlag.
10. Riesel, E. (1974). Theorie und Praxis der linguostilistischen Textinterpretation. Moscow: Vysshaja shkola Publ.
11. 郁达夫. 春风沉醉的晚上 / 郁达夫 // 达夫作品集-- 春风沉醉的晚上 [Електронний ресурс] / 郁达夫. – Режим доступу : www.artsdome.com/books/ydf/008.htm.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Піхтовнікова Лідія Сергіївна – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри східних мов та міжкультурної комунікації Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна; професор кафедри прикладної лінгвістики Національного аерокосмічного університету імені М.Є. Жуковського «ХАІ»; e-mail: l.pichtownikowa@karazin.ua; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=list_works&hl=de&authuser=3&user=3wQy8jsAAAAJ; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Lidiya_Pichtownikowa

Мотрохов Олександр Іванович – старший викладач кафедри східних мов та міжкультурної комунікації Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Pikhovnikova Lydia – Doctor of Science (Philology), Professor at the Department of Oriental Languages and Intercultural Communication of V. N. Karazin Kharkiv National University; Professor at the Department of Applied Linguistics of M.Ye. Zhukovsky National Aerospace University “Kharkiv Aviation Institute”; e-mail: l.pichtownikowa@karazin.ua; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=list_works&hl=de&authuser=3&user=3wQy8jsAAAAJ; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Lidiya_Pichtownikowa

Motrokhov Oleksandr – Senior lecturer at the Department of Oriental Languages and Intercultural Communication of V. N. Karazin Kharkiv National University.

УДК: 821.111'25:821.161.2

Відтворення англійських синестезійних метафор слухових відчуттів в українських перекладах

Жулавська О. О.

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської філології Сумського державного університету;
e-mail: o.gulawskey@gf.sumdu.edu.ua; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3132-6877>;
GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations?user=OPOP_rIAAAAJ&hl=ru;
RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Olha_Zhulavska
(Суми)

Метою статті є виявлення когнітивних моделей, що лежать у підґрунті англійських метафоричних дескрипцій слухових відчуттів та їх українських перекладів. Для досягнення цієї мети застосовується методологічний інструментарій перекладацького аналізу на рівні когнітивних моделей, який визначає їх лексико-граматичні особливості, і, відповідно методи/трансформації при перекладі. Синестезійні метафоричні дескрипції слухових відчуттів розуміються як мовні/мовленнєві одиниці (вільні словосполучення/висловлювання) які репрезентують слухові відчуття в термінах відчуттів іншого модусу, де модус тлумачимо як «знакову систему, яка піддається інтерпретації, завдяки специфічному перцептивному процесу», який «пов'язує кожен із модусів з одним із п'яти відчуттів». Розрізняють п'ять основних видів відчуттів, а саме: нюх, смак, дотик, слух та зір, які є екстерорецептивні за своєю природою. В ієрархії ментальних структур, які лежать в основі нашої мовленнєвої діяльності, модуси відчуттів співвідносні з базовими доменами досвіду, виділеними Р. Ленекером. У синестезійної метафори і джерельний і цільовий домен є базовими: TASTE is TOUCH; SMELL is TOUCH / TASTE / TEMPERATURE. Застосування інструментарію когнітивної метафори дозволило виявити 3 базових моделі синестезійних метафоричних дескрипцій слухових відчуттів та їх специфікації, а саме: ЗВУК є ОРІЄНТИР У ПРОСТОРИ НИЗ/ВЕРХ, ЗВУК є ДОТИК/ТИСК, ЗВУК є ЗОРОВЕ ВІДЧУТТЯ. Найчастіше актуалізується синестезійна метафорична модель ЗВУК є ОРІЄНТИР У ПРОСТОРИ НИЗ/ВЕРХ, далі йдуть моделі: ЗВУК є ДОТИК/ТИСК (специфікується моделлю ЗВУК є ВІДЧУТТЯ ТЕКСТУРИ ОБ'ЄКТА) та ЗВУК є ЗОРОВЕ ВІДЧУТТЯ (специфікується моделями: ЗВУК є КОЛІР; ІНТЕНСИВНІСТЬ ЗВУКУ є ІНТЕНСИВНІСТЬ СВІТЛА/КОЛЬОРУ; ЗВУК є ВІДЧУТТЯ ФОРМИ ОБ'ЄКТА; ЗВУК є ВІДЧУТТЯ РОЗМІРУ ОБ'ЄКТА. Було виявлено, що оригінальні синестезійні метафоричні моделі слухових відчуттів втрачено у 64% перекладів, збережено у 32% перекладів, замінено у 4% перекладів від їх загальної кількості. Найчастіше втрачається модель ЗВУК є ОРІЄНТИР У ПРОСТОРИ – НИЗ :: ВЕРХ; найчастіше зберігається модель ЗВУК є ДОТИК; в моделі ЗВУК є КОЛІР існують випадки заміни метафоричної моделі при перекладі.

Ключові слова: дескрипція, когнітивна модель, модус, синестезійна метафора, переклад.

Жулавская О.А. Отображение английских синестезийных метафор слуховых ощущений в украинских переводах. Цель статьи состоит в выявлении когнитивных моделей, лежащих в основе английских метафорических дескрипций слуховых ощущений. Для достижения этой цели используется методологический инструментальный переводческого анализа на уровне когнитивных моделей, который выявляет их лексико-грамматические особенности, и, соответственно, методы/способы перевода. Синестезийные метафорические дескрипции слуховых ощущений понимаем как языковые единицы (свободные словосочетания или высказывания), репрезентирующие слуховые ощущения в терминах другого модуса, где модус понимаем как «знаковую систему, которая поддается интерпретации через специфический перцептивный процесс, связывающий каждый модус с одним из пяти ощущений». Различают пять основных, экстерорецептивных по своей природе, видов ощущений: обоняние, вкус, осязание, слух, зрение. В иерархии ментальных структур, лежащих в основе нашей языковой деятельности, модусы ощущений соотносятся с базовыми доменами опыта, выделенными Р.Ленекером. В синестезийной метафоре исходный и целевой домены – базовые TASTE is TOUCH; SMELL is TOUCH / TASTE / TEMPERATURE. применение инструментария когнитивной метафоры позволило выявить 3 базовые модели синестезийных метафорических дескрипций слуховых ощущений и их спецификации: ЗВУК как ОРИЕНТИР в ПРОСТРАНСТВЕ НИЗ/ВЕРХ, ЗВУК как ПРИКОСНОВЕНИЕ/ДАВЛЕНИЕ, ЗВУК как ЗРИТЕЛЬНЫЕ ОЩУЩЕНИЯ. Наиболее часто актуализируется синестезийная метафорическая модель ЗВУК как ОРИЕНТИР в ПРОСТРАНСТВЕ НИЗ/ВЕРХ, дальше идут модели: ЗВУК как ПРИКОСНОВЕНИЕ/ДАВЛЕНИЕ (специфицируется моделью ЗВУК как ОЩУЩЕНИЕ ТЕКСТУРЫ ОБЪЕКТА) и ЗВУК как ЗРИТЕЛЬНЫЕ ОЩУЩЕНИЯ (специфицируется моделями ЗВУК как ЦВЕТ, ИНТЕНСИВНОСТЬ ЗВУКА как ИНТЕНСИВНОСТЬ СВЕТА/ЦВЕТА, ЗВУК как ОЩУЩЕНИЕ ФОРМЫ ОБЪЕКТА, ЗВУК как ОЩУЩЕНИЕ РАЗМЕРА ОБЪЕКТА). Было обнаружено, что оригинальные синестезийные метафорические модели теряются в 64% переводов, сохраняются в 32% переводов, заменяются в 4% пере-

водов. Наиболее часто теряется модель ЗВУК как ОРИЕНТИР в ПРОСТРАНСТВЕ НИЗ/ВЕРХ, сохраняется модель ЗВУК как ПРИКОСНОВЕНИЕ/ДАВЛЕНИЕ, в модели ЗВУК как ЗРИТЕЛЬНЫЕ ОЩУЩЕНИЯ наблюдаются смена метафорической модели.

Ключові слова: дескрипция, когнитивная модель, модус, синестезийная метафора, перевод.

Zhulavska O.O. Rendering English Synesthetic Metaphors of Hearing Senses in Ukrainian Translations. This research aims at revealing cognitive models that licence English-Ukrainian translations of synesthetic metaphors of hearing senses. To reach this aim it employs methodological tools of cognitive translation analysis conducted on the level of cognitive models, which underpin linguistic structure, determining its lexical-grammatical features and, consequently, the methods/transformations of translation. Synesthetic metaphors of hearing are addressed as linguistic units (free or phraseological phrases/utterances) which represent hearing sensations in terms of sensations of a different mode, where mode is understood as "a sign system interpretable because of specific perception process" which "would link modes one-to-one to five senses". Traditionally, cognitive scientists distinguish five basic senses: sight, hearing, touch, smell and taste, all of them being exteroceptive. In the hierarchy of mental structures, licencing the use of language, modes of senses correlate with the basic domains, distinguished by R. Langacker. A synesthetic metaphor is a mapping where both domains are basic, e.g., TASTE is TOUCH; SMELL is TOUCH/ TASTE/ TEMPERATURE. Application of methodological tools of cognitive translation analysis revealed 3 basic models of synesthetic metaphors of hearing senses and their specifications: SOUND/PITCH OF TONE is ORIENTATION IN SPACE such as UP/DOWN; SOUND/PITCH OF TONE is TOUCH/PRESSURE; SOUND/PITCH OF TONE is SIGHT. The most frequently actualised model is SOUND/PITCH OF TONE is ORIENTATION IN SPACE. It is followed by SOUND/PITCH OF TONE is SIGHT (specified by SOUND/PITCH OF TONE is SENSE OF OBJECT TEXTURE) and SOUND/PITCH OF TONE is SIGHT (specified by SOUND/PITCH OF TONE is COLOUR; PITCH OF TONE is BRIGHT/LIGHT COLOUR; SOUND/PITCH OF TONE is SENSE OF OBJECT SHAPE; SOUND/PITCH OF TONE is SENSE OF LITTLE/BIG OBJECT). The original synesthetic metaphorical models were revealed to be lost in 64 %; preserved in 32 % and substituted by different models in 4 % of translations. The most frequently lost model is SOUND/PITCH OF TONE is ORIENTATION IN SPACE; the most frequently preserved model is SOUND/PITCH OF TONE is TOUCH/PRESSURE; the model SOUND/PITCH OF TONE is SIGHT is sometimes substituted in translation.

Key words: description, cognitive model, modus, synesthetic metaphor, translation.

1. Вступ. Класичні теорії перекладу спираються на розуміння мови як семіотичного коду, що закорінений на конвенціональній співвіднесеності форми і значення, яке було впроваджене ще Ф. де Соссюром. В рамках класичної методології процес перекладу розглядається як декодування, кодування та продукування мовлення при перемиканні з одного коду на інший. При цьому постулюється, що «фонові знання» впливають на мовленнєві процеси та сприймаються як екстралінгвальний елемент. Аналіз перекладу та перекладацької діяльності здійснюється на рівні мовних/ мовленнєвих структур, виходячи з того, що мова та енциклопедичні знання являють собою різноsubstrатні сутності [4, с. 22]. З позицій когнітивної лінгвістики мова розглядається як когнітивний механізм, когнітивний інструмент – система знаків через яку репрезентується та трансформується інформація [13, с. 53]. Мова є невід'ємною частиною пізнання (когніції) та відображає такі властивості людини як загальні біологічні (перцептивні, сенсомоторні, орієнтація у просторі, здатність до логічного мислення) так і соціокогнітивні (здатність спільно фокусувати увагу на об'єкті, ідентифікувати аналогію між сутностями, розпізнавати інтенції, імітувати інтенціональні дії, тощо [12]). Методологічний базис когнітивної лінгвістики дає змогу встановити і описати когнітивне підґрунтя перекладацької діяльності. Застосування інструментарію когнітивного перекладацького аналізу для дослідження перекладацьких патернів синестезійних метафор слухових відчуттів складає **актуальність та новизну роботи.**

Мета цього дослідження полягає у виявленні когнітивних моделей, що лежать у підґрунті англійських метафоричних дескрипцій слухових відчуттів та їх українських перекладів.

Об'єктом нашого аналізу є англійські синтетичні метафоричні дескрипції слухових відчуттів та їх переклади українською мовою, а **предметом** – ментальні моделі, які визначають способи / прийоми перекладу таких дескрипцій.

Матеріалом пілотного дослідження є 500 метафоричних дескрипцій слухових відчуттів з роману Джоан Гарріс «Шоколад» та їх переклади українською мовою, виконані Володимиром Поляковим (українським перекладачем).

2. Основна частина. Відтворення англійських синестезійних метафор слухових відчуттів в українських перекладах. У психології та нейронауці **відчуття** тлумачиться як найпростіший психічний процес, який допомагає людині орієнтуватися в просторі, пізнавальний психічний процес відображення у мозку людини окремих властивостей предметів та явищ при їх безпосередній дії на органи відчуття, тобто канали по яких зовнішній світ проникає у свідомість людини [3]. Відчуття є початковим моментом сенсорно-моторної реакції, результатом свідомої діяльності, диференціації, виділення певних чуттєвих якостей в середині сприйняття [5, с. 211].

Відчуття розрізняють зі сприйняттям. **Сприйняття** – чуттєве пізнання певного предмету або явища; у сприйнятті перед нами, зазвичай, постає світ людей, речей, явищ, які сповнені для нас певного значення; між ними у нас на очах встановлюються різноманітні стосунки, в результаті

яких створюються обмірковані ситуації, свідками та учасниками яких ми є. **Відчуття** – це відображення окремої чуттєвої якості або недиференційовані та невизначені враження від оточуючого світу. **Відчуття та сприйняття це дві різні форми, два різних ставлення свідомості до предметної дійсності** [5, с. 212]. Фокусом нашого дослідження є саме відчуття, а не сприйняття.

Традиційно розрізняють **п'ять основних видів відчуттів**, а саме: *нюх, смак, дотик, слух та зір*. За місцем положення рецепторів розрізняють такі групи відчуттів: *інтерорецептивні* (інтерорецептори розташовані у внутрішніх органах; є найменш усвідомлюваними та близькими до емоційних станів людини), *пропріорецептивні* (розташовані в м'язах, сухожиллях та зчленуваннях, сигналізують про положення тіла у просторі, дають почуття рівноваги та статичності) та *екстерорецептивні*, які ще мають назву поверхневої чуттєвості (знаходяться на поверхні шкіри, відчувають подразнення, що йдуть ззовні; до них належать: *смак, нюх, шкірна чуттєвість – дотикова, температурна, відчуття болю, яке надходить ззовні, а також слух та зір*) [2, с. 104]. Відчуття також називають модусами або модальностями. **Модальність** або **модус** тлумачимо за Ч. Форсевілем як «*знакову систему, яка піддається інтерпретації, завдяки специфічному перцептивному процесу*», який «*пов'язує кожен із модусів з одним із п'яти відчуттів*» [6]. Відповідно, розрізняють п'ять основних модусів *нюх, смак, дотик, слух та зір*, і ці модуси є **суб'єктивним унікальним досвідом (кваліа)**, що відчуває та переживає мовець [1].

В ієрархії ментальних структур, які лежать в основі нашої мовленнєвої діяльності, модуси відчуттів співвідносні з **базовими доменами** досвіду, виділеними Р. Ленекером. **Домен** розуміється як концептуальна структура різного ступеню складності, яка забезпечує фонову інформацію, на основі якої можна зрозуміти значення мовного виразу, актуалізоване в дискурсі; іншими словами, домени служать контекстом (фоном) для виділення (профілювання) концептів [9, с. 147]. З іншого боку, концепти можуть служити доменами для інших концептів і, водночас, підтримуватися як одним доменом, так і кількома доменами [9, с. 152].

Р. Ленекер розмежовує **базові домени** (basic domains) і **абстрактні домени** (abstract domains). Це розмежування відбиває принцип втіленості концептуальних структур. Базові домени такі як **ПРОСТІР** (візуальна система; рух і позиція; сенсори шкіри, м'язів і кінцівок; вестибулярний апарат, розташований у слуховому каналі – опікується рухом і балансом), **КОЛІР** (візуальна система), **ЗВУК / ВИСОТА ТОНУ** (слухова система), **ТЕМПЕРАТУРА** (тактильна система), **ТИСК** (сенсори тиску шкіри, м'язів і кінцівок), **БІЛЬ** (відчуття пошкодження тканини нервами під шкірою), **ЗАПАХ** (ольфакторна система), **ЧАС** (відчуття часу), **ЕМОЦІЯ** (афектив-

на система) закорінені безпосередньо в тілесному досвіді людини. Вони організують примітивне репрезентаційне поле, необхідне для появи будь-якого концепту; формують об'єм концептуального потенціалу, який по-різному використовується конкретними концептами [9, с. 149].

Дескрипцію відчуття розуміємо як словосполучення/висловлювання, яке є мовною/мовленнєвою ілюстрацією чуттєвого сприйняття подразників певною групою рецепторів (запах, смак, форма чи колір об'єкта). Наприклад: *The coin was a little sticky (дотикова відчуття). I can smell her perfume, something flowery (нюхові відчуття). Its taste, which is both metallic and sweetly rotten, filled my mouth (смакові відчуття). How can you bear them, with their loud voices and nursery manner? (слухові відчуття). A slice of sunlight glanced off their backs one after the other as they ran – red-orange-green-blue – then they were gone. (зорові відчуття).*

У фокусі нашої уваги знаходяться синтезійні метафоричні дескрипції **слухових відчуттів**, які репрезентують переживання відчуття одного модусу в термінах відчуття іншого модусу. Саме тому ми називаємо їх **синестезійними** за аналогією з психофізіологічним явищем синестезії. У психології таким явищем називають глибокі форми взаємодії органів відчуттів, при якій ці органи відчуттів «працюють» разом, та утворюють новий вид чуттєвості, який і отримав назву **синестезії** [2, с. 109].

Такі дескрипції є конвенційними мовними/мовленнєвими одиницями, а не фразеологізмами чи ідіомами. Вони є виявами конвенційної метафори, та, як правило, не усвідомлюються як метафори пересічними носіями мови, оскільки вони не мають яскраво вираженої образності, та досить часто вживаються у повсякденній комунікації. Конвенціональні метафори укорінені в свідомості представників лінгвокультури та відбивають не лише їх індивідуальний перцептивний досвід, а й специфіку лінгвокультури. Вони, зазвичай є культурно специфічні, тому що йдуть від того безпосереднього досвіду взаємодії з навколишнім середовищем який є природним саме для представників тієї чи іншої культури [4, с.24]. Наприклад: **СМАК** є **ДОТИК** (*The drink was sharp with lemon*); **ЗАПАХ** є **ДОТИК** (*greasy scent*) / **СМАК** (*bittersweet aroma*) / **ТЕМПЕРАТУРА** (*hot scent*).

Метафору тлумачимо за Дж. Лакоффом як когнітивний процес і результат когнітивної операції *мапування*; розуміння однієї сутності в термінах іншої; основну ментальну операцію, спосіб пізнання та структурування, оцінки та пояснення світу. Суть метафоричного мапування пояснюється в роботах З. Ковачеша, Дж. Лакоффа та М. Джонсона як проектування певних складників концептуальної структури, що використовується для метафоричного уподіб-

нення (цю структуру називають доменом або концептом джерела) на складові елементи концептуальної структури, які ідентифікують через це уподібнення (домен/концепт цілі) [4., с.24; 7, с. 7; 8, с.245]. Відповідно, сутність/ концепт/ домен А розуміють через сутність/ концепт/ домен В, а метафорична модель має вигляд «А є В». У випадку синтезійної метафори і джерельний, і цільовий домен є базовими доменами або модусами: модус А є модус В.

Методологічно робота спирається на доробок когнітивного перекладознавства, в межах якого аналіз перекладу здійснюється на рівні ментальних моделей, які забезпечують функціонування одиниць мови/мовлення та визначають їх структурно-семантичні властивості [7; 8; 9; 10].

Застосування інструментарію когнітивної метафори дозволило виявити 3 базових моделі синтезійних метафоричних дескрипцій слухових відчуттів та їх специфікації, а саме: ЗВУК є ОРІЄНТИР У ПРОСТОРИ НИЗ/ВЕРХ, ЗВУК є ДОТИК/ТИСК, ЗВУК є ЗОРОВЕ ВІДЧУТТЯ. Було також проведено кількісний аналіз, який виявив частотність актуалізації англомовних синестезійних метафоричних моделей та частотність різних патернів перекладу цих метафоричних моделей.

Найчисельнішою виявилася синестезійна метафорична модель ЗВУК є ОРІЄНТИР У ПРОСТОРИ НИЗ/ВЕРХ (50% від усієї кількості досліджених метафоричних моделей). В цій моделі як домен цілі (ЗВУК), так і домен джерела (ОРІЄНТИР у ПРОСТОРИ) представлені базовими модусами відчуттів. В прикладах: *His voice was low; As I leave the room I hear the boy's voice again, low and hesitant; A woman's voice, high enough to shatter glass; My voice is high and childish* гучність і тембр голосу уподібнюється орієнтирам у просторі: низько – мала гучність, спокійний тембр; високо – велика гучність, неспокійний тембр.

За кількістю та частотністю актуалізації синестезійні метафоричні моделі ЗВУК є ДОТИК/ТИСК та ЗВУК є ЗОРОВЕ ВІДЧУТТЯ майже не розрізняються (28% та 22% відповідно від загальної кількості проаналізованих дескрипцій). Аналізовану синестезійну метафоричну модель ЗВУК є ДОТИК/ТИСК можна побачити у прикладах: *To herself, head bent, voice so low it was no more than a breath against my hand, I knew it; When he spoke again it was with a caress in the voice*, в яких звукові відчуття уподібнюються відчуттю дотику повітря, коли людина відчуває чийсь подих на шиї та відчуттю ласкавого дотику. Синестезійна метафора ЗВУК є ДОТИК/ТИСК має специфікацію ЗВУК є ВІДЧУТТЯ ТЕКСТУРИ ОБ'ЄКТА, яку можна прослідкувати у прикладах: *His tone was silken with dislike; Her voice is crisp; Her voice metallic with self-loathing*, в яких звучання голосу (слухові відчуття) уподібнюються відчуттю на дотик текстури шовку або металу.

Найменш частотною є синестезійна метафорична модель ЗВУК є ЗОРОВЕ ВІДЧУТТЯ, але ця мета-

форична модель представлена кількома специфікаціями А) ЗВУК є КОЛІР та Б) ІНТЕНСИВНІСТЬ ЗВУКУ є ІНТЕНСИВНІСТЬ СВІТЛА/КОЛЬОРУ, В) ЗВУК є ВІДЧУТТЯ ФОРМИ ОБ'ЄКТА, Г) ЗВУК є ВІДЧУТТЯ РОЗМІРУ ОБ'ЄКТА.

Специфікація метафоричної моделі ЗВУК є ЗОРОВЕ ВІДЧУТТЯ – ЗВУК є КОЛІР простежується у наступних прикладах: *My voice, a shade too loud; Her voice was toneless; ...falling into a bright carillon*, в яких звучання голосу (слухові відчуття) уподібнюється зоровим відчуттям кольору. Специфікація метафоричної моделі ЗВУК є ЗОРОВЕ ВІДЧУТТЯ – ІНТЕНСИВНІСТЬ ЗВУКУ є ІНТЕНСИВНІСТЬ СВІТЛА/КОЛЬОРУ мапує інтенсивність світла та кольору на інтенсивність слухових відчуттів. Наприклад: *My voice is bright; Her voice was dull*, де звучання голосу є гучний звук (інтенсивність звуку) та уявляється як яскраве світло і навпаки, слабкий, тихий звук – як темрява. Специфікація метафоричної моделі ЗВУК є ЗОРОВЕ ВІДЧУТТЯ – ЗВУК є ВІДЧУТТЯ ФОРМИ ОБ'ЄКТА чітко простежується у прикладі: *'So I'm a coward,' she said in a loud, shapeless voice*, де звучання голосу (слухові відчуття) уподібнюються формі об'єкта, чітко окреслена форма об'єкта – звук чіткий, гучний, якщо форма об'єкта не чітко визначена, то і звук тихий і погано чутний. Специфікація метафоричної моделі ЗВУК є ЗОРОВЕ ВІДЧУТТЯ – ЗВУК є ВІДЧУТТЯ РОЗМІРУ ОБ'ЄКТА представлена в наступному прикладі: *'Oh.' The little voice is doubtful. 'Even dogs?'*, де автор уподібнює звучання голосу (звукові відчуття) розміру об'єкта, а саме: великий розмір об'єкта – звук сильний, гучний, об'єкт малого розміру – звук тихий, слабкий.

Використовуючи методологію когнітивного перекладацького аналізу, за якою когнітивні моделі трактуються як когнітивні структури, що вже існують у свідомості людини (ментальні репрезентації: образ схеми, домени/фрейми), а когнітивні операції це «механізми, які використовує наш мозок для зберігання та відтворення інформації та для створення ментальних репрезентацій» [10, с. 85] нами було проведено когнітивний перекладацький аналіз, який виявив три перекладацьких патерни. Це – збереження, заміна та втрата синестезійної метафоричної моделі, а кількісний аналіз показав, які саме синестезійні метафоричні моделі частіше зберігаються/заміняються/втрачаються при перекладі. Було виявлено, що оригінальні синестезійні метафоричні моделі слухових відчуттів **втрачено у 64% перекладів, збережено у лише в 32% перекладів, замінено у 4% перекладів від їх загальної кількості**. Також було проведено кількісний аналіз застосування перекладацьких патернів за метафоричними моделями. В кожній з метафоричних моделей, що досліджувалися, було прораховано відсоток збережених, втрачених та заміненних моделей.

В синестезійній метафоричній моделі ЗВУК є ОРІЄНТИР У ПРОСТОРИ – НИЗ :: ВЕРХ втрата моделі

відбувається у 87,5% перекладів, збереження у 12,5% перекладів, в моделі ЗВУК є ДОТИК (66,6% - втрата, 33,4% - збереження), в моделі ЗВУК є КОЛІР (57,1% - втрата, 28,5% - збереження, 14,4% - заміна).

Найчастіше (87,5%) **втрачається** синестезійна модель ЗВУК є ОРІЄНТИР У ПРОСТОРИ - НИЗ :: ВЕРХ, яка лежить у підґрунті англійських конвенційних дескрипцій **low voice - high voice**. У прикладах: *She said in a low voice - Тихо сказала вона* - перекладач передає *low voice* за допомогою контекстуальної заміни, при цьому синестезійна метафорична модель втрачається. У прикладі: *His voice was low - Каже він тихо, вкражливо* контекстуальна заміна комбінується зі смисловим розвитком, оскільки низький голос асоціюється із вкрадливістю, але це також приводить до втрати синестезійної метафоричної моделі. У прикладі: *A woman's voice, high enough to shatter glass - Знову оглушливий жіночий вереск, від якого ледь не тріскають шибки* перекладач також використовує смисловий розвиток, при цьому високий голос передається як оглушливий, що також приводить до втрати синестезійної моделі. Ще один приклад втрати синестезійної метафоричної моделі: *My voice is high слухове через зорове and childish, not my own at all. - Я не... - Свій голос, що раптом став по-дитячому жалюгідним і писклявим*. У цьому випадку перекладач йде ще далі шляхом смислового розвитку і інтерпретує високий голос як жалюгідний і писклявий.

І хоча в українській мові немає ніяких обмежень щодо використання прямих відповідників (*low voice - низький голос - high voice високий голос*), у переважній більшості випадків вони не використовуються. Логічним припущенням є те, що у носіїв української мови синестезійна метафорична модель ЗВУК є ОРІЄНТИР У ПРОСТОРИ - НИЗ :: ВЕРХ є не настільки укоріненою, як у носіїв англійської мови. І саме цей фактор позначається на перекладацькому виборі.

Синестезійна метафорична модель ЗВУК є ДОТИК як правило, втрачається у перекладі (66,6%). Це яскраво видно в прикладі: *When he spoke again it was with a caress in the voice - Коли він знову заговорив, я почула в його голосі вкрадливі котячі нотки*. Перекладач вдається до смислового розвитку, переосмислюючи ласку як вкрадливість, хоча в оригіналі слухове відчуття (сприйняття голосу) уподібнюється відчуттю ласкавого дотику. Зареєстровані випадки втрати і специфікації моделі ЗВУК є ДОТИК - ЗВУК є ВІДЧУТТЯ ТЕКСТУРИ ОБ'ЄКТА. Ілюстрація цього процесу чітко простежується у наступних прикладах: *There was a kind of crispness in her voice, a studied casualness which masked a high level of tension - Голос по-особливому бадьорий, у манерах - напускна безтурботність, щоб сховати напругу; My voice was crisp. 'Muscat?' - Що тут відбувається? - суворо запитую я. - Щось із Мускатом?; Her voice is crisp and cold - сердито*

запитує Арманда. В оригіналі звук голосу описується в термінах відчуття *дотику до хрусткого об'єкта*. У перекладі у всіх трьох наведених прикладах синестезійна метафора втрачається і перекладач вдається до смислового розвитку. Відповідно, у різних контекстах *crisp* перекладається як *бадьорий, суворий і сердитий*.

Синестезійна метафорична модель ЗВУК є КОЛІР (ЗОРОВЕ ВІДЧУТТЯ) втрачається у 57,1% перекладів. Приклад втрати метафоричної моделі ЗВУК є КОЛІР: *My voice, a shade too loud - говорю на тон вище*. В оригіналі автор передає слухові відчуття (звук голосу) через відчуття кольору (відтінку), а перекладач, вдаючись до контекстуальної заміни, втрачає синестезійну метафоричну модель. Специфікація метафоричної моделі ЗВУК є КОЛІР (ЗОРОВЕ ВІДЧУТТЯ) - ЗВУК є ВІДЧУТТЯ ФОРМИ ОБ'ЄКТА повністю втрачається при перекладі, наприклад: *'So I'm a coward,' she said in a loud, shapeless voice - Вона зі злістю глянула на мене, скривила губи, намагаючись не розридатися й голосно, із тремтінням у голосі провадила: - Так, я боягузка*. В оригіналі автор передає слухові відчуття (відчуття голосу) через форму об'єкта, чітка форма об'єкта асоціюється з чітким, голосним звуком, а нечітка форма об'єкта - з невиразним, тихим звуком. Перекладач, застосовуючи смисловий розвиток, втрачає при перекладі метафоричну модель.

Перекладацький аналіз показав, що синестезійні метафори **зберігається** лише в 32% відсотках перекладів українською мовою. Серед них, найчастіше зберігається модель синестезійної метафори ЗВУК є ДОТИК (33,4%). Випадки збереження цієї моделі можна простежити на прикладі: *No. 'Her voice was firm 'I'm staying here with Vianne.' - Ні, - твердо сказала Жозефіна. - Я залишуся тут, з Віанюю*. В оригіналі відчуття звуку голосу уподібнюється відчуттю дотику до твердого предмету. У перекладі синестезійну метафору збережено і відповідну дескрипцію перекладено словниковим відповідником.

Є випадки збереження синестезійної метафоричної моделі ЗВУК є КОЛІР (ЗОРОВЕ ВІДЧУТТЯ) (28,5%). Як приклад розглянемо специфікацію метафоричної моделі ЗВУК є ЗОРОВЕ ВІДЧУТТЯ (ШИРОКИЙ/ВУЗЬКИЙ ОБ'ЄКТ): *'Oh. 'The little voice is doubtful. 'Even dogs?' - О, - із сумнівом протягнула вона тоненьким голоском. - Навіть собаки?* В оригіналі слухове відчуття голосу дитини автор передає через розмір об'єкта (малий об'єкт), при перекладі синестезія зберігається і перекладач, застосовуючи прийом смислового розвитку, передає аналізоване словосполучення також синестезійною метафоричною моделлю уподібнюючи голос широкому/вузькому об'єкту.

Менш частотним є збереження синестезійної метафоричної моделі ЗВУК є ОРІЄНТИР У ПРОСТОРИ НИЗ/ВЕРХ (12,5%). Наприклад: *Actually the bells woke*

us. I hadn't realized quite how close we were to the church until I heard them, a single **low resonant drone** falling into a bright carillon dommm fla-di-dadi dommmm – on the downbeat. – Нас розбудив якийсь передзвін. Я й не здогадувалася, що наша крамничка стоїть так близько до церкви, поки не почула **низьке резонуюче «бом»**, яке одразу розчинилося в мелодійному передзвоні – «бом-м-м да-ді бом-м-м». Автор репрезентує слухове відчуття через відчуття орієнтації у просторі НИЗ/ВЕРХ, перекладач, вдаючись до перекладу за допомогою словникового відповідника чітко передає не лише зміст висловлювання, а й зберігає синестезійну метафоричну модель. Опис *high voice* все ж таки в нечисельних випадках перекладається за допомогою прямого відповідника, що приводить до збереження синестезійної метафоричної моделі, наприклад: *My voice is high, shaking* – Кричу я **високим зривистим голосом**.

У 4% перекладів одна синтезійна метафорична модель **замінена** на іншу. Заміна відбувається між специфікаціями одного базового домена. Наприклад, метафорична модель ЗВУК є ДОТИК (ТЕКСТУРА ОБ'ЄКТА) при перекладі замінюється метафоричною моделлю ЗВУК є ТИСК (СИЛА ТИСКУ): *His voice is awed, sharp with sudden certainty* – Зненацька **з силою й благоговінням у голосі** прохає він. В оригіналі слухове відчуття уподібнюється відчуттю дотику, а саме відчуттю гостроти предмета. Перекладач, вдається до контекстуальної заміни та подає звук як силу тиску, тим самим змінюючи оригінальну метафоричну модель на ЗВУК є СИЛА ТИСКУ.

Були виявлені випадки, коли в оригіналі немає синестезійної метафоричної дескрипції, проте вона **з'являється** в перекладі. Наприклад: *'It's Jeannot. Her voice was toneless. His mother says he can't play with me any more.'* – Через Жано, - **голос у неї безбарвний**. В оригіналі маємо буквальну дескрипцію звучання невиразного голосу, але перекладач вдає-

ся до перекладу за допомогою смислового розвитку, тим самим застосувавши метафоричну дескрипцію ЗВУК є КОЛІР.

3. Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.

Таким чином, пілотне дослідження довело, що більшість оригінальних синтезійних метафор (64%) втрачається у процесі перекладу, найменш стійкими є моделі ЗВУК є ОРІЄНТИР У ПРОСТОРИ – ВЕРХ, ЗВУК є ДОТИК – ЗВУК є ВІДЧУТТЯ ТЕКСТУРИ ОБ'ЄКТА (ТВЕРДОГО ОБ'ЄКТА), лише частина яких зберігаються у перекладі. Зареєстровані випадки зміни метафоричної моделі при перекладі та появи метафоричної моделі при перекладі.

У проаналізованих випадках не можна сказати, що перекладач обмежений у своєму виборі структурно-семантичною специфікою мови перекладу, оскільки синтезійні метафори представлені конвенційними мовними/мовленнєвими виразами. Очевидно, причини слід шукати на рівні ментальних моделей, які визначають структуру і семантику метафоричних синестезійних дескрипцій в мові оригіналу і мові перекладу. І хоча синестезійні відчуття є універсальним психофізіологічним досвідом людини, очевидно, що навіть на такому базовому рівні біологічний досвід специфікується соціокультурним досвідом, що і позначається на специфіці синтезійних метафоричних моделей у носіїв англійської та української мов, які, відповідно, санкціонують різні метафоричні синтезійні дескрипції.

До перспектив дослідження відносимо аналіз перекладацьких патернів дескрипцій відчуттів із залученням більшої кількості емпіричного матеріалу та творів інших авторів та інших жанрів сучасної англійської прози, а також вивчення мовних/мовленнєвих, когнітивних та культурологічних причин збереження, зміни або втрати метафоричних моделей при перекладі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кваліа. Вікіпедія. Вільна енциклопедія [Режим доступу]. – Access: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B0> (дата звернення 19.02.2019).
2. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. — СПб.: Питер, 2006. — 320 с.
3. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія : навч. посібник. Київ : МАУП, 2000. 256 с.
4. Мартинюк А.П. Відтворення англійських конвенціональних метафор емоцій в українських перекладах / Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2017. – Вип. 85. – С. 21–28.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии 2-е изд. СПб : Питер, 2002. 720 с.
6. Forceville Ch. Non-Verbal and Multimodal Metaphor in a Cognitivists Framework: Agendas for Research. Multimodal Metaphor. Applications of Cognitive Linguistics: Vol.11. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 2009. P. 19 – 42.
7. Kovalenko L., Martynyuk A. English container metaphors of emotions in Ukrainian translations. Advanced education, 2018, Iss. 10, p. 190-197, DOI: 10.20535/2410-8286.142723.
8. Kövecses Z. Metaphor: a practical introduction 2d ed. NY : Oxford Univ. Press, 2000. 223 p.
9. Lakoff G. Metaphors We Live by / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago : Chicago Univ. Press, 2003. – 276 p.
10. Langacker R. W. Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1. Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987. 516 p.
11. Ruiz De Mendoza F., Galera A., Cognitive Modelling. A Linguistic Perspective. Amsterdam: John Benjamins, 2014. 250p.

12. Tomasello M. Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition / Tomasello. – Cambridge, MA : Harvard Univ . Press, 2003. –388 p.

СЛОВНИКИ ТА ДОВІДКОВА ЛІТЕРАТУРА

13. Краткий словарь когнитивных терминов / Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. – М.: Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. – 248 с.

REFERENCES

1. Kvalia. Vikipediya. Vil`na ency`klopediya [Rezhy`m dostupu]. – Access: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B0> (date of application 19.02.2019).
2. Kovalenko L., Martynyuk A. English container metaphors of emotions in Ukrainian translations. *Advanced education*, 2018, Iss. 10, p. 190-197, DOI: 10.20535/2410-8286.142723.
3. Lury`ya A. R. Lekcy`y` po obshhej psy`xology`y` [Lectures on the general psychology] — SPb.: Py`ter, 2006. — 320 s.
4. Maksy`menko S. D., Soloviyenko V. O. Zagal`na psy`xologiya [General psychology] : navch. posibny`k. Ky`yiv : MAUP, 2000. 256 s.
5. Marty`nyuk A.P. Vidtvorennya anglijs`ky`x konvencional`ny`x metafor emocij v ukrayins`ky`x perekladax [Reconstruction of English conventional metaphors of emotions in Ukrainian translations] / Visny`k Xarkivs`kogo nacional`nogo universy`tetu imeni V. N. Karazina. – 2017. – Vy`p. 85. – S. 21–28.
6. Ruby`nshtejn S. L. Osnovy obshhej psy`xology`y` [Grounds of general psychology] 2-e y`zd. SPb : Py`ter, 2002. 720 s.
7. Forceville Ch. Non-Verbal and Multimodal Metaphor in a Cognitivists Framework: Agendas for Research. *Multimodal Metaphor. Applications of Cognitive Linguistics: Vol.11.* Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 2009. P. 19 – 42.
8. Kövečses Z. *Metaphor: a practical introduction* 2d ed. NY : Oxford Univ. Press, 2000. 223 p.
9. Lakoff G. *Metaphors We Live by* / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago : Chicago Univ. Press, 2003. – 276 p.
10. Langacker R. W. *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1. Theoretical Prerequisites.* Stanford: Stanford University Press, 1987. 516 p.
11. Ruiz De Mendoza F, Galera A., *Cognitive Modelling. A Linguistic Perspective.* Amsterdam: John Benjamins, 2014. 250p.
12. Tomasello M. Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition / Tomasello. – Cambridge, MA : Harvard Univ . Press, 2003. –388 p.
13. Kratky`j slovar` kogny`ty`vnyx termy`nov / Kubryakova E. S., Dem`yankov V. Z., Pankracz Yu. G., Luzy`na L. G. – М.: Fy`logy`chesky`j fakul`tet MGU y`m. M. V. Lomonosova, 1996. – 248 s.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Жулавская Ольга Александровна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры германской филологии Сумского государственного университета; e-mail: o.gulawskay@gf.sumdu.edu.ua; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3132-6877>; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations?user=OPOP_rIAAAAJ&hl=ru; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Olha_Zhulavska

Zhulavska Olha – PhD in Philology, Associate Professor at the Department of Germanic Philology of Sumy State University; e-mail: o.gulawskay@gf.sumdu.edu.ua; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3132-6877>; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations?user=OPOP_rIAAAAJ&hl=ru; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Olha_Zhulavska

УДК 811.161.1'255.4:351.751.5(47+57),,1933/1935”

Кампанія проти «Націоналістичного шкідництва» в перекладі в Україні в 1933-35 роках

Кальниченко О. А.

доцент, доцент кафедри перекладознавства імені Миколи Лукаша
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна; e-mail kalnychenko@ukr.net;
ORCID:<http://orcid.org/0000-0001-7808-357X>; GOOGLE SCHOLAR: [https://scholar.google.com.ua/citations?user=8JmNv3wAAAAJ&hl=uk;RESEARCH GATE:https://www.researchgate.net/profile/Oleksandr_Kalnychenko3](https://scholar.google.com.ua/citations?user=8JmNv3wAAAAJ&hl=uk;RESEARCH_GATE:https://www.researchgate.net/profile/Oleksandr_Kalnychenko3)

Кальниченко Н. М.

старший викладач кафедри мовної підготовки 2 Навчально-наукового інституту міжнародної освіти
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна; e-mail: kalnychenko@ukr.net;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4807-1022>
(Харків)

Дослідження присвячено радянській політиці перекладу в Україні в 1933-35 роках, коли спостерігається поступова зміна в офіційних поглядах на переклад і у перекладі з'являється нова функція, пов'язана з національною політикою, адже переклади розглядаються як інструмент консолідації республік Радянського Союзу навколо Росії. У статті показано, як в середині 1930-х років сталінський режим відверто диктує не лише вибір текстів для перекладу, вибір джерельних мов, але й сам перекладацький метод. Описана кампанія проти «націоналістичного шкідництва» в перекладі в Україні, яка напевно чи має аналоги в Європі в ХХ столітті, коли критика результатів роботи перекладача нерідко зводиться не до того, що переклад поганий або має певні недоліки, а до прямих звинувачень у шкідництві та контрреволюції. Проаналізовані п'ять погромницьких публікацій в пресі, спрямованих проти «шкідників» у сфері перекладу, як політичної літератури («перекручення» творів Леніна в українських перекладах за редакції Скрипника), так і художньої («перекручення» перекладачами-шкідниками творів Максима Горького та «Піднятої цілини» Михайла Шолохова), як та частина кампанії, що доступна спостереженню. Продемонстровано, що наслідком кампанії стало масове переписування вже існуючих перекладів, у тому числі й із західноєвропейських мов, та перехід від суто українського перекладу до перекладу русифікованого, адже нові переклади та редакції «очищаються» від «архаїчних» та питомо українських слів, що повертали до національної історії, та «чужорідних» елементів (європеїзмів), натомість заборонені слова та граматичні форми замінюються на «інтернаціональні» сучасні слова та конструкції з російської мови.

Ключові слова: «націоналістичне шкідництво» в перекладі, повторний переклад, політика перекладу, русифікація, сталінський режим, Україна

Кальниченко А.А., Кальниченко Н.Н. Кампания против «националистического вредительства» в переводе в Украине в 1933-35 годах Исследование посвящено советской политике перевода в Украине в 1933-35 годах, когда наблюдается постепенное изменение в официальных взглядах на перевод и у перевода появляется новая функция, связанная с национальной политикой, ведь переводы рассматриваются как инструмент консолидации республик Советского Союза вокруг России. В статье показано, как в середине 1930-х годов сталинский режим откровенно диктует не только выбор текстов для перевода, выбор исходных языков, но и сам переводческий метод. Описана кампания против «националистического вредительства» в переводе в Украине, которая вряд ли имеет аналоги в Европе в ХХ веке, когда критика результатов работы переводчика нередко сводится не к тому, что перевод плохой или имеет определенные недостатки, а к прямым обвинениям во вредительстве и контрреволюции. Проанализированы пять погромных публикаций в прессе, направленных против «вредителей» в сфере перевода, как политической литературы («извращение» произведений Ленина в украинских переводах под редакцией Скрипника), так и художественной («извращение» переводчиками-вредителями произведений Максима Горького и «Поднятой целины» Михаила Шолохова), как часть кампании, которая доступна наблюдению. Продемонстрировано, что следствием кампании стало массовое переписывание уже существующих переводов, в том числе и из западноевропейских языков, а также переход от чисто украинского перевода к переводу русифицированному. Новые переводы и редакции «очищаются» от «архаичных» и истинно украинских слов, возвращающих к национальной истории, и от «чужеродных» элементов (европеизмов), а вместо этих запрещенных слов и грамматических форм употребляются «интернациональные» современные слова и конструкции из русского языка.

Ключевые слова: «националистическое вредительство» в переводе, повторный перевод, политика перевода, русификация, сталинский режим, Украина

Kalnychenko O.F., Kalnychenko N.M. Campaigning against the «nationalistic wrecking» in translations in Ukraine in 1933-

35. The study deals with the Soviet translation policy into Ukrainian in 1933-35, when a gradual shift in official judgments on translation took place and a new function of translations, the one connected with nationalities policy, emerged, as translations became considered an instrument of consolidation of the Soviet Union republics around Russia. Stalinist regime has been shown to have attempted to openly regulate literary expression in translated books, including not only the textual choices and source language, but even the translation methods. The study describes a unique for the XX century Europe campaign in press against “the nationalistic wrecking” in translation incriminating the translators a nationalistic distortion and counterrevolutionary actions toward separating the Ukrainian language from Russian (and not at all inaccuracy of translation!). Five condemning publications against “wreckers” in translation of both political literature (“distortions” of Lenin’s works in the translations edited by Scrypnik) and fiction (“distortions of Maxim Gorky works and of Sholokhov’s *Virgin Soil Upturned* in Ukrainian translations), as a part of the campaigning accessible to the observer, have been analyzed. The campaign has been displayed to have triggered plentiful relay translations as well as retranslations and revisions to near the texts to Russian. Their vocabularies were purged of “archaisms,” or words harkening back to national history, and “alien” elements (e.g., the vocabulary of Polish or Czech origin), and the prohibited words and other elements were replaced by “internationalist” ones (Russian-derived modern vocabulary and grammar constructions borrowed from Russian).

Key words: nationalistic wrecking in translation, retranslation, Russification, Stalinist regime, translation policy, Ukraine

1. Вступ. Останнім часом, коли склалося розуміння перекладознавства як комплексної міждисциплінарної науки, яка спирається на цілу низку як гуманітарних, так і соціальних дисциплін, серед істориків перекладу набуває поширення думка, що вони мають прагнути того, аби результати їхніх досліджень стали частиною не лише історії зв’язків між культурами у певний часовий проміжок, чи у певній предметній сфері, але й частиною історичної науки як такої [20, а також див. дискусії щодо цього у п’ятому числі журналу *Translation Studies* за 2012 рік та у першому числі журналу *The Translator* за 2014 роки]. Дослідження перекладу може і повинно внести помітний вклад у наше розуміння будь-якого історичного контексту, а особливо коли політика у сфері культури стає пов’язаною з політикою будь-якої диктатури чи великодержавного шовінізму, адже режим з амбіціями повного контролю над культурним середовищем та забезпеченням його сумісності з власним ідеологічним порядком денним має визначитися з позицією щодо взаємодії з іншими культурами. Отож, за тих режимів, де до культурного обміну ставляться з підозрою або ворожістю, переклад перетворюється на питання, що виходить далеко за межі сфери культури в сферу політики держави, і через те переклад є способом відстеження проявів влади в конкретні історичні моменти. Тому вивчення питань, пов’язаних з перекладом в Україні в середині 1930-х років, може дати уявлення про ідеологічну, культурну, мовну та перекладацьку політику сталінського режиму, про зміну ідеологічних моделей і практик у 1930-х – середині 1950-х років, коли сутність культури ототожнювалася з ідеологією.

Протягом останніх десятиліть науковці досліджують переклад не лише як результат індивідуальної творчої діяльності перекладача, а й як діяльність, що обумовлена об’єктивними чинниками, наприклад, соціально-культурним середовищем. Культурологічний та соціологічний підходи до перекладу істотно розширили межі перекладацько-

го аналізу. Тобто, переклад – це не лише передача тексту на одній мові засобами іншої мови, не лише перенесення явища однієї культури в іншу, але й важливий соціальний чинник, що несе на собі прикмети місця, часу, умов свого створення і впливає на ці місце, час і умови; іншими словами, переклад – це соціальний акт [4]. Перекладач завжди змінює текст, навіть не навмисно, під тиском різноманітних обмежень – ідеологічних, політичних, економічних тощо, які властиві тій культурі, до якої він належить. Суттю ідеологічного втручання у випадку перекладу є те, що вибори, які здійснюються в процесі перекладу (не тільки перекладачем, а й усіма тими, хто втягнений у його видання, в тому числі тих, хто вирішив обрати текст для перекладу), потенційно визначаються ідеологічно обумовленими стратегіями, які визначаються тими, хто має владу, тобто ідеологія проявляється через перекладацькі стратегії, які визначаються нормами [5].

В історії українського перекладу середина 1930-х – середина 1950-х років – це період спаду перекладацької активності та зацікавленості в перекладах із західноєвропейських мов, появи численних повторних перекладів та нових редакцій, здавалось би, нещодавно виданих творів, причому нерідко без згадки імен перекладачів [7; 8]. Характерною ознакою початку цього періоду в Україні (кінець 1933 – початок 1935) є також кампанія проти «націоналістичних шкідників» у перекладі, аналогів якій ми не бачимо в жодній іншій традиції перекладу. Щоправда, в Росії у 1936 році розпочалася кампанія «боротьби з формалістами» чи «буквалістами» в перекладі (Євгеній Ланн, Георгій Шенгелі), що тривала майже двадцять років [див. напр., 1], але «формалістів» не звинувачували у шкідництві та контрреволюції, й ніхто переклад не оголошував кримінальним злочином і не вимагав карного покарання для перекладачів.

Саме можливість зробити певні висновки про вплив на переклад політичного контексту в Україні середині 1930-х років і зумовлює а к т у а л ь н і с т ь нашого дослідження.

Отже, об'єктом дослідження є радянська політика перекладу в Україні в середині 1930-х років, а кампанія проти «націоналістичного шкідництва» в перекладі, розгорнута в Україні у 1933–35 роках, як інструмент впливу політичної ідеології більшовиків на перекладацькі вибори шляхом формування нових норм, а отже й самоцензури (на додаток до цензури та економічних важелів) – його предметом. Матеріалом дослідження стали п'ять програмницьких публікацій в пресі, спрямованих проти «шкідників» та «контрреволюціонерів» у сфері перекладацької діяльності, як та частина кампанії, що доступна спостереженню нашого сучасника.

Мета роботи полягає в описі сутності кампанії, її вимог та наслідків для українського перекладацтва, і ширше – для української культури.

2. Кампанія проти «націоналістичного шкідництва» в перекладі в Україні у 1933-1935 роках.

2.1 Зміна ставлення до перекладу На початку 1920-х офіційне ставлення до перекладів згідно з інтернаціоналістичним пафосом часу і сподіваннями на «світову революцію» спочатку було дуже схвальним, адже переклади були покликані ознайомити широкі маси з культурною спадщиною всіх народів світу і тим самим прищепляти почуття солідарності з трудівниками інших країн. Та на початок 1930-х років, тобто після повного переходу влади до Сталіна, спостерігається поступова зміна в офіційних поглядах на переклад: спад інтересу до перекладів із західноєвропейських мов, особливо поезії, відповідає ізоляціоністським тенденціям цього періоду. Зате у перекладу з'являється нова функція, пов'язана з національною політикою: переклади розглядаються як інструмент консолідації республік Радянського Союзу і як засіб спілкування між культурами народів СРСР [21]. Приблизно з середини 1930-х років різко зростає кількість перекладів з мов народів СРСР. Але мова, певна річ, йшла не про братання народів і культур, а про вибудовування в процесі перекладу відносин влади і підпорядкування.

2.2. Політичний контекст кампанії Сталін покладав на українських націоналістів провину у тому, що українське селянство чинило спротив примусовій колективізації сільського господарства, яку більшовики розпочали 1929 року. Протягом наступних місяців та років Сталін та його пропагандисти стверджували, що ідею українізації підхопили іноземні агенти та націоналісти, які використовували її проти партії більшовиків, відриваючи українське селянство від Москви та підриваючи плани колективізації на селі, замість того, аби допомагати його втілювати [19, с. 241-242]. Як пише американський дослідник історії України Джеймс Мейс, «в березні 1930 року Москва починає кампанію боротьби проти націоналістичних ухилів в Україні. Незабаром XII З'їзд КП(б) У [відбувся 18–23 січня 1934 року в Харкові – Прим. авторів] ухвалює, що хоча великодержавний російський шовінізм є небезпечним, та в Україні в даний

момент головну небезпеку становить буржуазний український націоналізм. В Україні розпочався трагічний період повної русифікації, коли перехід на російську мову означав демонстрацію політичної лояльності до режиму» [18, с. 35]. Наступ на національних представників у системі влади в Україні, а також в інших неросійських республіках, що почався 1930 року з процесу над нібито членами «Спілки Визволення України», поклав край політиці, яку партія вела до цього, за якої російський великодержавний шовінізм сприймався як головна загроза режиму [19, с. 248]. Перший чіткий сигнал про відмову від українізації надійшов у 1929 році, коли ДПУ почала заарештовувати українських інтелігентів старшого покоління за звинуваченням у приналежності до фіктивної організації «Спілка визволення України» перед одним з перших радянських показових судових процесів, який відбувався в Оперному театрі в Харкові з 9 березня по 19 квітня 1930 року і в основному був спрямований проти провідників української інтелігенції на передньому краї української справи. Зокрема на судовому процесі ДПУ розкрила «шкідництво» мовознавців, які брали активну участь у стандартизації українського правопису та складанні двомовних і термінологічних словників, а також звинувачували їх у прагненні відокремлення української мови від «братньої російської» [11, с. 147-149]. З 45 обвинувачених (інші були засуджені без суду), щонайменше 4 були провідними перекладачами – Сергій Єфремов, Андрій Ніковський (вони також редагували та доповнювали нову редакцію словника Грінченка «Української мови»), Людмила Старицька-Черняхівська та Михайло Івченко).

2.3. Газетний звіт про виробничу нараду з перекладачами художньої літератури: видавництво даватиме роботу тільки тим перекладачам, які з усією відданістю виконують лінію партії 17 листопада 1933 року виробничий сектор Харківського Місцевого Комітету письменників провів у Будинку літератури ім. Блакитного виробничу нараду з перекладачами художньої літератури, розлоге повідомлення про яку під промовистою назвою «Забута ділянка літератури» було надруковане на 4 сторінці «Літературної газети» від 10 грудня. Автор цієї публікації, який підписався криптонімом А. Хм-кий, заявляв: «Загострення класової боротьби, шалений опір політиці партії й радвлади з боку куркульських елементів, широко виявившись на ділянці культури, дали, зокрема, яскраві прояви на мовному фронті, особливо на ділянці перекладної літератури. Тут констатуються факти явного шкідництва, фашистсько-націоналістичні вилазки класового ворога, тут є цілий ряд ідеологічних зривів» [13, с. 4]. Далі він пояснював чому «класовий ворог» спрямував свої виступи на ділянку перекладу, діючи тут як одверто нахабно, так і приховано, «тихою сапою» (любимий вислів Йосипа Сталіна), адже, той «правильно зважив зна-

чення перекладної літератури, як могутнього засобу єднання трудящих в інтернаціональному, світовому масштабі, він правильно зрозумів, яке значення має галузь перекладацької літератури для поширення соціалістичної культури, в різноманітному великому Радянському Союзі» [Там само]. Саме цим автор і пояснює те, що в обговоренні роботи над перекладною літературою основним моментом «був момент політичний».

Потім у статті наводяться цитати з деяких виступів, зокрема керівника сектора перекладної літератури найбільшого з видавництв художньої літератури на той момент «Література і мистецтво» (ЛіМ), що входило до складу Державного видавничого об'єднання України (ДВОУ), письменника та кіносценариста Я.В. Олесіча: «В роботі над перекладною літературою на основне місце висувається питання про ідеологічну чіткість, про боротьбу за високоякісний ідеологічний рівень продукції» [Там само]. Звертаючись до критики роботи ЛіМ'у в минулому, Яків Олесіч визнає факт замовлення перекладів Сергію Єфремову, Михайлу Івченку, Дмитру Загулу (Всі троє на той момент репресовані: перші двоє засуджені у показовій сфабрикованій ОДПУ Української СРР справі Спілки Визволення України у 1930 році, а Загул – у 1933 році, як член літературної організації «Західна Україна»). За словами Олесіча, «основні роботи опинилися в людей, яких треба викреслити із списку перекладачів» (при цьому названо імена Загула, Зерова, Єфремова). В кінці виступу Олесіч запевняв, що нині напрям роботи в ЛіМ'і кардинально змінено і що «видавництво даватиме роботу тільки тим перекладачам, які з усією відданістю виконують лінію партії» [Там само].

Потому автор статті констатує, що аналогічне становище було і в інших видавництвах художньої літератури, «бо ж ця ділянка, справді, і досі занедбана» [Там само]. Інший доповідач, відомий перекладач й авіаконструктор Євген Касяненко, говорить, що «Оркокомітет ОРПУ і МК письменників повинні перейти на нові рейки в роботі з перекладачами і над питаннями художнього перекладу». (Оркокомітет Організації радянських письменників України (ОРПУ) – У цей час відповідно до постанови ЦК ВКП(б) «Про перебудову літературно-художніх організацій» від 23 квітня 1932 року під патронатом ЦК КП(б)У відбувалася організаційна підготовка І з'їзду письменників України, який розпочався за півроку в червні 1934 р. в Харкові, а після перенесення столиці продовжив роботу в Києві, на якому було оформлено Спілку радянських письменників України).

Ще один промовець (Іван Маненко) завершив свою промову словами: «Як високохудожній, оригінальний твір може дати письменник, що не стоїть осторонь від соціалістичного будівництва, від класової боротьби, яка навколо нього точиться; письменник, що гаразд підкований з усіх поглядів, так і перекладач, може дати добрий переклад, тільки

стоячи на відповідному ідеологічному і художньому рівні, будучи всебічно кваліфікованим, будучи активним борцем на фронті соціалістичного будівництва... Не може перекладати людина, яка, скажім, не втямила гаразд всіх тих націоналістичних збочень, що їх допустився М. Скрипник і ті працівники, які його оточували, того контрреволюційного шкідництва на фронті культури, зокрема й на мовній ділянці, яке робили Бадани [Йдеться про Олександра Івановича Бадана (1894 – 1937) – українського політичного діяча лівого спрямування, історика і правника, звинуваченого у «яворщині», «націоналістичному ухилі» в історії, редактора «Статей і промов» Миколи Скрипника й заарештованого 19 лютого 1933 у справі «Української військової організації» - Прим. авторів] і інша фашистська наволоч, ховаючись за широкою спиною М. Скрипника» [Там само]. А ще автор допису повідомляє, що нарада обрала комісію в складі т.т. Якова Олесіча, Євгена Касяненка, Івана Маненка, Миколи Іванова і Валеріана Підмогильного, доручивши їй підготовку першої широкої конференції перекладачів художньої літератури, яка так тоді й не відбулася.

2.4. Курс ВКП (б) на націонал-більшовизм
Перехід ВКП (б) до політики ставлення до неросійського націоналізму як до головної загрози для СРСР був остаточно оформлений в січні 1934 року [19, с. 248], коли Сталін у своїй Звітній доповіді про роботу ЦК ВКП (б) 26 січня 1934 року на Сімнадцятому з'їзді партії заявив, що «головну небезпеку становить той ухил, проти якого припинили боротися та якому дали, таким чином, розростися до рівня державної небезпеки» [10, с. 362]. Свою точку зору він проілюстрував прикладом: «На Україні ще зовсім нещодавно ухил в бік українського націоналізму не становив головної небезпеки, але коли проти нього припинили боротися та дали йому розростися до того, що він з'єднався з інтервенціоністами, цей ухил став головною небезпекою» [Там само]. Подібних тверджень про російський шовінізм в доповіді не було. Рішення, які Сталін та партія ухвалювали протягом наступних місяців після з'їзду, продемонстрували, що партія готувалася відродити деякі елементи дореволюційного російського націоналізму [19, с. 248-249]. Іншими словами, саме в цей час спостерігаються зміни в партійній ідеології: відхід від матеріалістичного пролетарського інтернаціоналізму, характерного для 1920-х рр., до націонал-більшовизму як ідеології сталінізму (культ особистості, русоцентризм, державно-патріотична ідеологія, що нагадує царську «великодержавність») [16].

2.5 Боротьба із «шкідництвом на мовному фронті»
6 квітня 1933 року наказом нового керівництва Наркомосу України було організовано комісію під головуванням А. Хвилі для перевірки роботи «на мовному фронті», і як повідомлялося в постанові Народного комісара освіти УСРР В. Затонського «Про «Український правопис»» від

5 вересня 1933 року: «Комісія, крім питань української наукової термінології, розглянула правопис і кардинально його переробила, відкинувши штучне відмежування української мови від російської мови, спростивши правопис, ліквідувавши націоналістичні правила цього правопису, що орієнтували українську мову на польську, чеську буржуазну культуру» [12, с.108]. З цього моменту боротьба із шкідництвом на «мовному фронті», яку розпочав Наум Каганович статтею «Проти «народництва» в мовознавстві (Куди йде українська літературна мова?)», яка з'явилася у першому числі журналу «Прапор марксизму» за 1930 рік, поновлюється з новою силою у другій половині 1933 року в межах наукових закладів (наприклад, виступ Петра Горещького на засіданні секції сучасної української літературної мови 27 жовтня 1933 року «Націоналістичні перекручення в питаннях українського словотвору» [12, с. 14]) і виплескується на сторінки нового журналу «Мовознавство», періодичного видання Інституту мовознавства, що виходив з 1934 р. (по два випуски на рік). Уже в першому числі цього видання у вступній статті «Від редакції» діяльність мовознавців Інституту української наукової мови і Науково-дослідного інституту мовознавства називається «войовничою програмою українського фашизму в мовознавстві, спрямованою на те, щоб спинити буйний розвиток української мови, втиснути цей розвиток в рамки XVIII-XIX століття, скерувати його на шлях буржуазного Заходу, відірвати від культурного й мовного розвитку наших братніх республік, зокрема РСФРР». [2, с. 3]. Саме у виступі Андрія Хвилі вперше пішла мова про «штучний відрив від спільної братньої українській мові – мови українського народу» [12, с. 113], що стає лейтмотивом у кампанії критики не лише українських мовознавців та лексикографів, а й перекладачів. За словами Юрія Шевельова «Новим у цей період було те, що наступ на українську мову ззовні, русифікаційний тиск на мовця, тепер сполучався з наступом на мову зсередини: саму структуру, основу безборонної літературної мови відкрито російським впливам і позикам, а її діалектну основу зрушено на схід» [14, с. 208-209].

2.6 Критика «націоналістичних перекручень» в українських перекладах Леніна Уже в другому числі «Мовознавства» міститься публікація «Націоналістичні перекручення в українських перекладах творів Леніна» Наума Кагановича (який тоді щойно був призначений директором Інституту мовознавства, на той час майже цілковито спустошеного звільненнями та арештами, керівником усіх мовних видань і проєктів), в якій той виступає із звинуваченнями перекладачів українського видання творів Леніна за редакції М. Скрипника, опублікованого у 1929-31 роках видавництвом політичної літератури «Пролетар», у прагненні відірвати українську мову від російської: «Перше видан-

ня українського перекладу творів Леніна, що його редагував М. Скрипник, спотворене і перекручене націоналістами. Перекладачі-націоналісти з підтримки Скрипника провадили курс на відрубність української мови, на штучне її обмеження, курс на мову німецьких і польських фашистів. Зміст творів Леніна сфальсифікований, спотворений і брутально перекручений. У цій «роботі» мовознавці-націоналісти спиралися на формалістичний підхід до перекладу, підхід, що живить буржуазну мовознавчу практику, зокрема шкідницьку практику українських буржуазних націоналістів» [3, с. 9]. Ця стаття, по суті, стала директивною для практики перекладу з російської мови максимально буквально. Автор публікації бере лише одну галузь – синонімію, аби продемонструвати, якими «методами» користувалися «націоналісти» для «перекручування» творів Леніна, і пояснює, що навмисне взяв таку спеціальну галузь, бо тут «шкідницька діяльність» виступала у прихованій, замаскованій формі. «У наслідок націоналістичного добору українських синонімів, протилежних змістом до російського тексту, перекладачі перекручували зміст ленінового контексту» [3, с. 16], стверджує Каганович, не передаючи того відтінку, що його слово мало в контексті твору Леніна. «Формально нібито все гаразд, бо перекладач може послатися на те, що в словнику на те чи те російське слово дано кілька українських синонімів, з яких один взято. Але ж завдання саме в тому й полягає, щоб підшукати те слово, що найточніше віддає зміст перекладу, а перекладачі робили навпаки, а до того й шкідницькі словники добре цьому служили» [Там само]. Наведемо один з прикладів такого «перекручення», на думку автора публікації, з його ж коментарем:

«Почему Петербургский комитет не позаботился о привлечении рабочих и погубил этим начатое им же предприятие (Ленин, т. VII, с. 40)»

«Чому Петербурзький комітет не подбав про те, щоб притягнути робітників і занапастив цим почату від нього справу (Ленін, т. VII, с. 32)».

Слід було перекласти «погубив», вважає Каганович, бо «занапастив» означає, що дещо зроблено, хоча й дуже погано, тоді, коли в тексті підкреслено, що справу «погублено» [3, с. 17-18]. І робить з кількох таких прикладів висновок: «Так українські буржуазні націоналісти, що пробралися за підтримкою Скрипника до найвідповідальнішої справи – перекладу творів Леніна, приклали тут свою шкідницьку лапу» [3, с. 18]. Крім перекручення змісту через перекручений добір синонімів Каганович називає й інші методи «шкідництва»: звуження синонімічного ряду («націоналісти навмисне збіднювали українську мову»), розширення синонімічного ряду («оминання поширених українських слів і заміна їх іншими тільки через те, що зовнішньо ці слова нагадують російські») та порушення градації («в таких випадках послідовно порушували змістову і стилі-

тичну настанову ленінового контексту»). Каганович звинувачує поспіль всіх перекладачів творів Леніна в 25 томах не в тому, що переклад десь неточний, а в навмисному «шкідництві».

З аналогічними звинуваченнями в перекрученні марксизму-ленінізму контрреволюційними шкідниками в перекладах класиків марксизму-ленінізму на українську мову виступив А. Шевченко у статті «Про видання творів Леніна» у журналі «Під марксистсько-ленінським прапором»: «Шкідники-націоналісти, пролізши до редакції українського видання творів Леніна, очолюваної Скрипником, свідомо фальсифікували зміст цих творів в своїх перекладах, проводячи курс на відрубність української мови від мов братніх народів СРСР, орієнтуючи її на мову німецьких і польських фашистів. Спотворення української мови було одним із засобів контрреволюційної роботи, спрямованої на відрив України від Радянського Союзу і перетворення її на колонію міжнародного імперіалізму» [15, с. 137].

2.7 «Націоналістичне шкідництво» в перекладі творів Максима Горького Якщо критика Н. Кагановича та А. Шевченка була спрямована на переклад творів Леніна, тобто політичної літератури, то літом 1934 року з'явилися матеріали, де вже шельмували перекладачів художньої літератури. Приміром, по слідах конференції перекладачів та редакторів творів Максима Горького, що відбулася в ЦК КП(б)У влітку 1934 року, у щотижневику «Літературна газета» від 12 серпня була опублікована стаття відомого літератора Андрія Паніва «Твори О. М. Горького українською мовою», в якій «націоналістичні шкідники та контрреволюціонери, що розвинули були свою ворожу діяльність, особливо на культурному фронті, зокрема по видавництвах», обвинувачувалися в тому, що «ніяк не хотіли допустити українською мовою твори улюбленого письменника О.М. Горького в широкі маси трудящих», розповсюджуючи «різні націоналістичні брехні про його ставлення до української мови» [9, с.1]. А коли щось і випускали «під тиском радянської громадськості, то це була або шкідницька фальсифікація, за націоналістичними рецептами «подалі від оригіналу», або чистісінька халтура». Зокрема перекладачеві «Вибраних творів» О.М. Горького, виданих ЛіМ у 1932 році, Сергію Титаренку (Вільховому) (1889–1976?), до речі головному редактору «Книгоспілки» (у 1924–27 роках), останнього недержавного (кооперативного) видавництва, яке було перетворене на державне у кінці 1930 року, на той час вже засудженому у справі СВУ і засланою у Воронеж, інкримінувалося те, що він «безцеремонно виправляв, редагував, переробляв Горького», опускав «окремі слова, важкі для перекладу або не до вподоби перекладачеві, спрощуючи цим, схематизуючи відточену мову великого художника» [Там само]. Далі, вже на прикладі перекладу повісті Горького «Мати» (видана

1928 року видавництвом «Пролетар» у перекладі не названого у статті Олексі Варавви, відомого письменника, поета і редактора [про перекладацьку діяльність Варавви див. 7, с. 416-418], за редакцією Сергія Пилипенка, який перевидавався 1933, 1936, 1938, 1939, 1940 рр.) [7, с. 59], Андрій Панів показував, яким чином здійснювалося «шкідництво» стосовно перекладу творів Горького: «В перекладі повісті «Мати» того часу ми мали: «корчму» (трактир), «гендляр» (торговець), «замислено» (вдумчиво), «смак до їжі» (апетит), «напинала» (занавіски) і т. д. і т. д. За всяку ціну опускалися слова подібні до російських, вигадувалися слова, що псують і ритм, і стиль мови, як от «смак до їжі» тощо. Цим не тільки спотворювалося великого майстра й стиліста, тим збіднювалася українська мова, бо за цими рецептами заборонялося такі слова, як «красивий», «хороший», «город», «старик», «двоюрідний брат», «жалко», «похоже», «могучий». І все тільки тому, що ці слова однаково звучать і по російському, дарма, що вони є у всіх словниках, дарма, що вони звучать у живій мові широких українських трудящих мас» [9, с.1]. В самому кінці автор допису повідомляв, що лише тепер, «після розгрому націоналістичної контрреволюції на всіх ділянках культури, зокрема і на мовному фронті – читач матиме твори Горького українською мовою не спотворені, не перекручені» [Там само] і що видавництво ЛіМ розпочало готувати повну збірку творів Горького в 25 томах, а видавництво «Радянська література» до всесоюзного з'їзду радянських письменників видає за головною редакцією Михайла Кіллєрова тритомник вибраних творів М. Горького: том п'єс, том оповідань і том статей та спогадів [Там само]. 25-томник Горького в нових перекладах так і не побачив світу, зате 1935 року було видано у «Дитвидаві» новий переклад повісті «Мати» (перекладач Іван Маненко). Переклад повісті Максима Горького «Мої університети», який вийшов у 1928 р. в перекладі Михайла Лебединця, колишнього боротьбіста й наркома юстиції УРСР, й за редакцією Сергія Пилипенка, також колишнього боротьбіста й директора науково-дослідного інституту літератури ім. Тараса Шевченка, що їх у 1934 році заарештовано й розстріляно, повторно у 1933 році здійснюють Марія Пилинська та її чоловік Іван Дніпровський [5]; хоча наступного, 1934 року, переклад «Моїх університетів», знову виданий тим самим харківським видавництвом «Література і мистецтво», містить лише ім'я Марії Пилинської [Там само], адже твори померлого від сухот цього року Івана Дніпровського відразу після його смерті заборонені як ворожі радянській офіційній лінії в літературі.

2.8. Касяненко про те, як Пилипенко «перекручував» Шолохова Ще однією погромницькою публікацією стала стаття «Як Пилипенко перекручував Шолохова», в якій автор, відомий державний діяч, журналіст, перекладач і авіаконструктор

Євген Касяненко [про Касяненка як перекладача див. 7, с. 418-425], повідомляє, що «незадовго до викриття контрреволюціонера Пилипенка» той здав до видавництва ЛіМ свій переклад «Піднятої цілини» Михайла Шолохова, який йому [Касяненку] видавництво доручило переглянути. Глибоке вивчення перекладу навело автора публікації на думку, що «Пилипенко зіпсував його навмисне» [6, с. 1]. Касяненко далі розкриває систему методів, які Пилипенко застосовував, «викривляючи» Шолохова: «Система методів, вжитих Пилипенком у процесі цього псування, відзначається немалою різноманітністю: тут і перекручення політичного змісту окремих місць, і зниження стилю образів, і нацдемівщина, і безпardonне насипання нарочитих русизмів, і вульгаризація, і розперезана халтура і т.д. і т.і.» [Там само]. Як приклад політичного перекручення Касяненко наводить наступний приклад: «Коли Шолохов пише про куркуля, що він щось «наживал», то Пилипенко перекладає «дбав», підсилюючи тим зв'язане з «наживанням» поняття експлуатації куркульськими теоріями «дбання» [Там само]. На думку автора публікації, шкідники на кшталт Пилипенка, «слова спільних коренів з руською мовою замінюють вигаданими словами, напр. «мережа» замість «сітки», «з'ясовувати» замість «пояснювати, роз'яснювати, вияснювати» [Там само]. (Закиди – голослівні, бо в українській мові слово «мережа» означає «сіть з великими вічками»). З іншого боку, Пилипенко та інші шкідники обвинувачуються у тому що «після того, як партія завдала їм удара й на мовному фронті» вони «замінюють русизмами безліч загальноживаних українських слів, ледве тільки їхні корені не спільні з руськими», метою викликати невдоволення читачів і ширити «поголоски, що до цього їх змушує партія, ведучи лінію на русифікацію української мови» [Там само]. Наприклад, у Пилипенка Касяненко знаходить такі «русизми» «Покрасити, обидили, швейна машина, протравлювати (зерно), пучок, бурий, набухали (жили), сустав, нетель (ялівка), получил, в'юк» і безліч інших. А ще Пилипенко «залишає без перекладу всі жаргонізми Шолохівських героїв, от як «мысля», «жизня»». Тут метою є зниження образу, «подати такою «репаною мужвою» і Нагульнова, і Размьотнова, і Майданнікова і всю решту настільки рідного нам активу грем'яченського колгоспу ім. Сталіна» [Там само]. А ще Пилипенко не забуває, однак, і націоналістичної «словесності» (нацдемівщина). «Так він пише «рівчак» замість «канава», «забити» замість «убити», «офіційний», хоч – як «беззмінному» членові правописних комісій – йому добре відомо, що треба писати «офіціальний», «лиця» замість «щоки», «водночас» замість «одночасно» і нарешті замість «факела» – «смолоскип», що так яскраво освітлює безнадійну тупоту українського шовінізму, зокрема на мовному фронті». Згідно з Касяненком, шкідництво в художньому перекладі можливе кількома

способами: «перекрученням і знеціненням образів автора; каліченням усталеної фразеології; погіршенням усталеного граматичного модуля; безпardonною халтурою в відношенні до лексики» і, звісно, Пилипенко «йде всіма цими лініями». «Зіпсута й перекручена» всіма цими методами «Піднята цілина» мусила стати, як стверджує Касяненко, «директивним зразком з боку класового ворога на те, як треба псувати перекладну українську радянську літературу надалі». І Касяненко робить висновок, що, убиваючи своїм шкідницьким перекладом «Підняту цілину» як видатний революційний твір, що мав йти десятками тисяч тиражу, убиваючи її художність і через те силу її впливу, класовий ворог напевне сподівався проскочити в щілину тої неуважності до перекладної літератури, що панувала досі в літературних і видавничих колах» [Там само]. Та плани Пилипенка, як зазначає Касяненко зазнали провалу, бо «чітка партійна лінія як проти націоналістичних перекручень, так і проти русифікаторства, – що його, напр., намагався прослідкувати в виданнях Партвидаву згодом виключений з партії Трикоз, проти халтури й безпорадності малописьменних перекладачів, що через цю свою малописьменність знижують художню, а тому й політичну вартість творів художньої літератури, – ця лінія є незламною запорукою тому, що наша перекладна література стане нарешті на тверді ноги та посяде належне їй місце серед інших знарядь соціалістичної перебудови свідомості народних мас та виховання їх у дусі пролетарського інтернаціоналу» [Там само].

Звісно, що переклад Сергія Пилипенка «Піднятої цілини» (1 тому, бо 2 том ще не був Шолоховим написаний) світу не побачив. Натомість «Піднята цілина» цього ж, 1934, року вийшла у перекладі Євгена Касяненка у тому ж ЛіМі. У виправленій редакції «Держлітвидав» перевидав переклад вже наступного року. Того ж року вийшов друком у «Дитвидаві» новий переклад, виконаний Степаном Ковганюком.

2.10 Припинення кампанії У 1935 році критичні матеріали, де б перекладачів звинувачували у шкідництві, припиняють з'являтися. Відтепер репресовані перекладачі перетворюються на орвелівських «не осіб»: їх уже не критикують, а взагалі не згадують, бо заборонено, а книги перекладені ними вилучаються з торговельної мережі та бібліотек. Та трагічно склалися долі не лише перекладачів, яких критикували за «націоналістичне шкідництво» в перекладі, але й пропагандистів-організаторів кампанії та обвинувачів. Наум Каганович, Іван Кулик, Андрій Хвиля, Михайло Кіллерог, Андрій Панів, Євген Касяненко – всі вони – жертви сталінських репресій, всі були страчені під час «великого терору» у 1937-38 рр.

2.11 Нові переклади та редакції Ці публікації, які звинувачували перекладачів не в тому, що переклад десь є неточним, а в шкідництві та в контрреволюції, спричинили масове переписування вже

існуючих перекладів, у тому числі й із західноєвропейських мов. Порівняння текстів перекладів 1920-х років з перекладами тих самих творів середини 1930-х, здійснене нами спільно з Ладією Коломієць [17] на прикладі українських перекладів роману *The Gadfly* Етель Ліліан Войнич («Гедзь» в українському перекладі Марії Лисиченко 1929 року / «Овід» в українському перекладі Марії Рябової 1935 року) та романів *Martin Eden* (в перекладах Дмитра Лисиченка (1930) та Марії Рябової (1936)) та *The Iron Heel* Джека Лондона («Залізна п'ята» у перекладі Володимира Троціні (1928) та анонімних 1933 року (за редакції Ю. Збарської) і 1959 року (без імені редактора), наочно доводять справедливості наступних висновків: нові переклади та редакції «очищаються» від «архаїчних» та питомо українських слів, що повертали до національної історії, та «чужорідних» елементів (скажімо, лексика польського чи німецького походження проголошувалася

фашистською); натомість заборонені слова та граматичні форми замінялися на «інтернаціональні» сучасні слова та конструкції з російської мови. А ще цей аналіз доводить доцільність позначення Г. П. Кочуром початку 1930-х років точкою відліку для нового періоду [8], періоду переходу від суто українського перекладу до русифікованого.

3. Висновки В середині 1930-х років сталінський режим відверто диктує не лише вибір текстів для перекладу, вибір джерельних мов, але й сам перекладацький метод, а критика результатів роботи перекладача нерідко зводиться не до того, що переклад поганий або має певні недоліки, а до прямих звинувачень у шкідництві та контрреволюції. Публікації із звинуваченнями у бік «перекладачів-націоналістів» породжують таку ситуацію, коли нещодавно перекладені тексти заново перекладають українською, щоб наблизити їх до російської мови. У такому ж напрямі редагуються

Таблиця 1

Порівняння першої сторінки українських перекладів Марії Лисиченко (1929) та Марії Рябової (1935) з російським перекладом Наталії Волжиної (1958) роману Етель Ліліан Войнич *The Gadfly*

«Гедзь» (1929) пер. Марії Лисиченко	«Овід» (1935) Пер. Марії Рябової	«Овод» (1958) Рос. пер. Наталії Волжиної
«Артур сидів у <u>книгозбірні</u> духовної семінарії в Пізі, проглядаючи купу <u>писаних казань</u> ».	«Артур сидів у <u>бібліотеці</u> духовної семінарії в Пізі і переглядав купу <u>рукописних проповідей</u> ».	«Артур сидел в <u>библиотеке</u> духовной семинарии в Пизе и просматривал стопку <u>рукописных проповедей</u> ».
«Це був голос природженого <u>промовця</u> , багатий на відтинки.	«Це був голос природженого <u>оратора</u> , багатий на відтинки.	«...»Это был голос природжѣнного <u>оратора</u> , гибкий, богатый оттенками...»
«« <u>Ісціління лепрявого</u> » ось воно. – Артур перейшов кімнату тим <u>оксамитним</u> кроком...»	«« <u>Про зцілення прокаженого</u> » – ось вона! Артур перейшов кімнату тим <u>м'яким нечутним</u> кроком...»	«« <u>Об исцелении прокажѣнного</u> » – вот она! Артур подошел к Монтанелли <u>мягкими, неслышными шагами</u> ...»
« <u>Цілюче зілля</u> ще й досі <u>розливає свої пахощі</u> погожими літніми вечорами, та ніхто вже не збирає його на лікування. Щілини стелених <u>плитняком</u> стежок поросли дикою <u>петрушкою й орликами</u> , а <u>криниця</u> посеред двору ховалась у буйних зарослях папороті й <u>кур-зілля</u> . Троянди здичавіли й <u>перетинали рясними паростками</u> стежку. На грядках <u>полум'ям горів пишній червоний мак</u> ».	«Але <u>запахні трави</u> все ще <u>цвіли</u> в тихі літні вечори, хоч ніхто вже не збирав їх на ліки. <u>Дерен</u> пробився в щілинах між <u>плитами</u> , і <u>колодязь</u> серед двору заріс <u>папороттю</u> . Троянди здичавіли, і їх довгі, <u>поплутані стебла повзли</u> через стежки; на грядках <u>червоніли маки</u> ».	«Но <u>душистые травы</u> все ещё <u>благоухали</u> здесь в <u>мягкие летние вечера</u> , хотя уже никто не собирал их для лекарственных целей. Теперь между каменными плитами дорожек пробивались усики <u>дикой петрушки</u> и <u>водосбора</u> . Колодец среди двора зарос папоротником. Запущенные розы одичали; их длинные <u>спутанные ветки</u> тянулись по всем дорожкам. Среди букса <u>алели большие красные маки</u> ».
« <u>Юлія</u> мене <u>з глузду зведе</u> ».	« <u>Джулі</u> довела б мене <u>до божевілля</u> ».	« <u>Джули</u> довела бы меня <u>до сумасшествия</u> ».
«– Адже мені вісімнадцять років і я <u>вправі</u> робити що хочу. <u>Опріч того</u> , ми лише <u>зведенята</u> й я не вважаю, що мушу коритися йому».	«– Мені вже вісімнадцять років, і я <u>можу</u> робити, що хочу. <u>Зрештою</u> , він мені лише <u>зведений брат</u> . Не знаю, чому я повинен йому коритися».	«– Мне уже восемнадцать лет, и я <u>могу</u> поступать как хочу. <u>К тому же</u> Джеймс ведь мне только <u>сводный брат</u> , и я вовсе не обязан подчиняться ему».
«– Вночі я встав і пішов до матеріного <u>покою</u> <u>Прикляк навколюшки</u> й чекав <u>цілісіньку ніч</u> ».	«– Вночі я встав і пішов у матеріну <u>кімнату</u> Я <u>опустився на коліна</u> і чекав – <u>цілу ніч</u> ».	«– В ту ночь я поднялся с постели и пошел в <u>комнату</u> матери. ... Я <u>упал на колени</u> и ждал – <u>всю ночь</u> ».

і переписуються й старі переклади, що призначені для перевидання. Переклади українською з російської, які на цей час займають домінуюче положення в українській літературній полісистемі і нерідко служать «зразком» для створення «оригінальних» творів українською мовою у відповідності з каноном соцреалізму – «радянської літератури українською мовою», на догоду режимові стають буквالیстськими, а переклади західних творів українські перекладачі часто здійснювали вже не з оригіналів, а з російських перекладів, що погіршувало якість та достовірність українських текстів, а коли здійснювали з оригіналів, то допускали чималу вільність. Всі актори перекладацького процесу (переклада-

чі, редактори та стилістичні редактори, цензори, видавці, внутрішні рецензенти тощо) відтепер діють зовні єдиним злагодженим колективом з чітко визначеними цілями. Перекладацька діяльність в Україні в період з середини 1930-х по середину 1950-х не мала можливості розвиватися природним шляхом, потрапивши під цілковитий контроль ВКП (б), яка, як і за інших тоталітарних режимів, стала, користуючись термінологією Андре Лефевра [4], недиференційованим покровителем літературної системи в СРСР і в Україні зокрема.

Перспективу у подальших дослідженнях убачаємо в дослідженні механізмів змін норм перекладу в різні періоди української перекладацької традиції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азов А. Поверженные буквалисты: Из истории художественного перевода в СССР в 1920-1960-е годы. Москва: Высшая школа экономики, 2012.
2. Від редакції. Мовознавство. 1934. №1. С.3-6.
3. Каганович Н. А. Націоналістичні перекручення в українських перекладах творів В. І. Леніна. Мовознавство. 1934. № 2. С.9-33.
4. Кальниченко О. А., Зарубіна З.В. Концепція перекладу Андре Лефевра та її термінологія. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Сер.: Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. 2014. № 1102, вип. 77. - С. 210-218.
5. Кальниченко О.А., Зарубіна З.В. Повторні переклади в Україні у 1920-і – 1950-і роки. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка. 2017. Вип. 154. Серія: Філологічні науки. С. 336–343.
6. Касяненко Є. Як Пилипенко перекручував Шолохова. Літературна газета. 1934. 20 серпня. С.1.
7. Коломієць Л. Український художній переклад 20-х – 30-х років. Вінниця: Нова Книга, 2015.
8. Кочур Г.П. Здобутки і перспективи. Всесвіт, 1968. №1. С. 92-97.
9. Панів А. Твори О.М. Горького українською мовою. Літературна газета. 1934. 12 серпня. С.1.
10. Сталін Й.В. Звітна доповідь XVII з'їздові партії про роботу ЦК ВКП (б): (26 січня 1934 року) Твори: В 13 т. - Київ: Укрполітвидав, 1949. - Т. 13. - С. 283-374.
11. Стріха М. Український художній переклад: між літературою і націєтворенням. К.: Факт-Наш час, 2006. 344 с.
12. Українська мова у ХХ сторіччі: історія лінгвоциду. Документи і матеріали / упорядн. Л. Масенко, В. Кубайчук, О. Демська-Кульчицька; за ред. Л. Масенко. Київ: Вид. дім Києво-Могилянська академія, 2005.
13. Хм-кий А. Забута ділянка літератури: нарада перекладачів художньої літератури. Літературна газета. 1933. 10 грудня. С. 4.
14. Шевельов Ю. Українська мова в першій половині двадцятого століття (1900 – 1941) : стан і статус. Чернівці : Рута, 1998.
15. Шевченко А. Про видання творів Леніна українською мовою. Під марксистсько-ленінським прапором. 1935. № 5. С. 137-139.
16. Branderberger D., Dubrovskiy A. "The people need a tsar": The emergence of National Bolshevism as Stalinist ideology, 1931–1941. *Europe-Asia Studies*. 1998. No. 5. P. 873-892.
17. Kalnychenko O., Kolomyiets L. Translation in Ukraine during the Stalinist Period. *Translation under Communism / C. Rundle, A. Lange and D. Monticelli (eds.)*. Basingstoke: Palgrave MacMillan (in print).
18. Mace J. E. *Socialist and Communist Models, Ukrainian Statehood in the Twentieth Century: Historical and Political Analysis*. Kyiv: Political Thought, 1996. P. 3-38.
19. Plokhy S. *Lost Kingdom: The Quest for the Empire and the Making of the Russian Nation*. New York: Basic Books, 2017.
20. Rundle C. *History through a Translation Perspective. Between Cultures and Texts: Itineraries in Translation History / Antoine Chalvin, Anne Lange, Daniele Monticelli (eds)*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2011. P. 33-43.
21. Witt S. *Arts of Accommodation: The First All-Union Conference of Translators, Moscow, 1936, and the Ideologization of Norms. The Art of Accommodation: Literary Translation in Russia/ eds. Leon Burnett and Emily Lygo*. Oxford: Peter Lang, 2013. P. 141-184.

REFERENCES

1. Azov, Andrei (2012) *Poverzhennye bukvallysty: Iz istorii khudozhestvennogo perevoda v SSSR v 1920-1960-e gody* [The defeated literalists: From the history of literary translation in the USSR 1920-1960s], Moscow: Vysshaya shkola ekonomiki.
2. Branderberger, David and Aleksandr Dubrovskiy (1998) "The people need a tsar": The emergence of national Bolshevism as Stalinist ideology, 1931–1941", *Europe-Asia Studies*, No. 5: 873-892.
3. Editorial (1934). *Movoznavstvo* No 1. P. 3-6.

4. Kahanovych, Naum (1934): "Natsionalistychni perekruhennia v ukrayins'kykh perekladakh tvoriv Lenina" [Nationalistic Distortions in Ukrainian Translations of Lenin's Works], *Movoznavstvo* No. 2. : 9-24.
5. Kalnychenko Oleksandr and Zinaida Zarubina (2014) "Kontsepsiia perekladu Andre Lefevra ta yii terminolohiia" [*André Lefevre's Conception of Translation and Its Terminology Explained*]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina*. Ser.: Romano-hermanska filolohiia. *Metodyka vykladannia inozemnykh mov*. No 1102, Issue 77. C. 210-218.
6. Kalnychenko, Oleksandr and Zinaida Zarubina (2017) "Povtorni pereklady v Ukraini u 1920-i – 1930-i roky" [Retranslations in Ukraine in the 1920s–1930s]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho depzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka*. Seriiia "Filolohichni nauky" [Proceedings of the Kirovohrad Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University. Series "Philological Sciences". Issue 154. :336–343.
7. Kalnychenko, Oleksandr and Lada Kolomiyets (in print) "Translation in Ukraine during the Stalinist Period." Translation under Communism/ C. Rundle, A. Lange and D. Monticelli (eds.). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
8. Kasianenko, Yevhen (1934) "Yak Pylypenko perekruhuvav Sholokhova" [How Pylypenko Distorted Sholokhov], *Literaturna Hazeta* [Literary Newspaper], August 20: 2.
9. Khm-kyi, A. (1933) "Zabuta dilianka literatury: Narada perekladachiv khudozhnii literatury, Kharkiv, 17 lystopada" [The Neglected Field of Literature: Conference of Fiction Translators, Kharkiv, November 17], *Literaturna Hazeta* [Literary Newspaper], December 10: 4.
10. Kochur, Hryhoriy (1968) "Zdobutky i perspektyvy" [Achievements and Prospects], *Vsesvit* No.1: 92-97.
11. Kolomiyets, Lada (2015) *Ukraiinskyi khudozhnii pereklad ta perekladachi 1920-30-kh rokiv: Materialy do kursu "Istoriia perekladu"* [Ukrainian Literary Translation and Translators in the 1920s-30s: "History of translation" course materials]. Vinnytsia, Nova Knyha.
12. Mace, James E.(1996) "Socialist and Communist Models", *Ukrainian Statehood in the Twentieth Century: Historical and Political Analysis*, Kyiv: Political Thought: 3-38.
13. Masenko, Liudmyla (ed.) *Ukrayins'ka mova u XX storichchi: istoriya lingvocydu. Dokumenty i materialy*. [The Ukrainian Language in the 1900s: the History of Linguocide]. Kyiv: Vyd. dim Ky`yevy-Mohylyans'ka akademiya, 2005.
14. Paniv, Andriy (1934) "Tvory O.M. Gorkoho ukraiins'koiu movoiu: Pro potrebu novykh perekladiv, vi'nykh vid "natsionalistychnykh" perekruchen" [O.M. Gorky's works in Ukrainian: On the exigency of retranslations free from "nationalistic" distortions], *Literaturna Hazeta* [Literary Newspaper], August 12: 1.
15. Plokhly, Serhii (2017) *Lost Kingdom: The Quest for the Empire and the Making of the Russian Nation*. New York: Basic Books.
16. Rundle, Christopher (2011) "History through a Translation Perspective" in *Between Cultures and Texts / Entre les cultures et les textes : Itineraries in Translation History / Itinéraires en histoire de la traduction*. With an Introduction by Theo Hermans / Avec une introduction de Theo Hermans. Antoine Chalvin, Anne Lange, Daniele Monticelli (eds). Frankfurt am Main, Peter Lang: 33-43.
17. Shevchenko A. (1935) "Pro vydannia tvoriv Lenina ukraiins'koiu movoiu" [On the publishing of Lenin's works in Ukrainian], *Pid Markso-Lenina praporom* [Under the Banner of Marx-Lenin], No. 5: 137-139.
18. Shevelov, George Y. (1989) *The Ukrainian Language in the First Half of the Twentieth Century(1900–1941): Its State and Status*. Cambridge: Harvard UP.
19. Stalin J.V. (1949) "Zvitna dopovid` XVII z'yizdovi partiyi pro robotu CzK VKP(b): (26 sichnya 1934 roku)" [Report to the Seventeenth Party Congress on the Work of the Central Committee of the All-Union Communist Party (Bolsheviks): January 26, 1934] *Tvory` : V 13 t.* [Works: in 13 volumes] - Ky`yiv: Ukrpolitvydav. - vol. 13 : 283-374.
20. Strikha, Maksym (2006) *Ukraiinskyi khudozhnii pereklad: Mizh literaturoiu i natsiietvorenniam*. [Ukrainian Literary Translation: Between Literature and Nation-Making] Kyiv: Fakt. /Nash chas.
21. Witt, Susanna. "Arts of Accommodation: The First All-Union Conference of Translators, Moscow, 1936, and the Ideologization of Norms". *The Art of Accommodation: Literary Translation in Russia/*. Leon Burnett and Emily Lygo (eds.). Oxford: Peter Lang, 2013. : 141-184.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Кальниченко Александр Анатольевич – доцент, доцент кафедры переводоведения имени Николая Лукаша Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина; e-mail kalnychenko@ukr.net; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7808-357X>; GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=8JmNv3wAAAAJ&hl=uk>; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Oleksandr_Kalnychenko3

Кальниченко Наталья Николаевна – старший преподаватель кафедры языковой подготовки 2 Учебно-научного института международного образования Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина; e-mail: kalnychenko@ukr.net; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4807-1022>

Kalnychenko Oleksandr – Associate Professor at Mykola Lukash Translation Studies Department of V. N. Karazin Kharkiv National University; e-mail kalnychenko@ukr.net; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7808-357X>; GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=8JmNv3wAAAAJ&hl=uk>; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Oleksandr_Kalnychenko3

Kalnychenko Natalia – Senior Lecturer at Language Training Department 2 of Institute of International Education for Study and Research of V. N. Karazin Kharkiv National University; e-mail: kalnychenko@ukr.net; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4807-1022>

УДК 811'243'42:378.011.3–051:159.954.4

Креативність та творчість дискурсивної особистості педагога

Пасинок В. Г.

доктор педагогічних наук, професор, декан факультету іноземних мов

Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна; e-mail: fl@karazin.ua;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2146-1151>; GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=yEociXAAAAAJ&hl=ru&oi=sra>;

RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/scientific-contributions/2118029868_VG_Pasinok
(Харків)

У статті розглядається творча дискурсивна особистість педагога як викладача-експерта у центрі будь-якої навчальної діяльності та джерела знань, які передаються студентам. Ефективність професійної діяльності педагога переважно визначається рівнем сформованості в нього майстерного спілкування з іншими учасниками навчально-виховного процесу. За допомогою креативного педагогічного спілкування здійснюється трансляція певного суспільного й професійного досвіду від викладача до тих, хто навчається, а також відбувається обмін особистісними характеристиками, пов'язаними з досліджуваними об'єктами й життям взагалі. Таке спілкування виконує провідну роль у формуванні особистості молодшої людини, її самосвідомості, ціннісних настанов і способу життя взагалом. Креативність викладача визначається у статті як невід'ємний фактор, що конструє дискурсивну особистість педагога. В роботі також розглянуті інноваційні техніки реалізації творчої складової викладача та проаналізовані найефективніші з них: у невербальній сфері (кінесика, проксемика, паралінгвістика, екстралінгвістика, такесика) та вербальній сфері (логічне осмислення, деталізація, конкретизація, діалогічний стиль, виявлення тенденції).

Ключові слова: дискурсивна особистість, креативність, педагог, творчість.

Пасынок В. Г. Креативность и творчество дискурсивной личности педагога. В статье рассматривается творческая дискурсивная личность педагога как преподавателя-эксперта в центре любой учебной деятельности и источника знаний, которые передаются студентам. Эффективность профессиональной деятельности педагога в основном определяется уровнем сформированности у него мастерства общения с другими участниками учебно-воспитательного процесса. С помощью креативного педагогического общения осуществляется трансляция общественного и профессионального опыта от преподавателя к учащимся, а также происходит обмен личностными характеристиками, связанными с исследуемыми объектами и жизнью в целом. Такое общение выполняет ведущую роль в формировании личности молодого человека, его самосознания, ценностных установок и его образа жизни. Креативность преподавателя определяется в статье как неотъемлемый фактор, который конструирует дискурсивную личность педагога. В работе также рассмотрены инновационные техники реализации творческой составляющей преподавателя и проанализированы наиболее эффективные из них: в невербальной сфере (кинесика, проксемика, паралингвистика, экстралингвистика, такесика) и вербальной сфере (логическое осмысление, детализация, конкретизация, диалогический стиль, выявление тенденции).

Ключевые слова: дискурсивная личность, креативность, педагог, творчество.

Pasynok V. G. Creativity of the discursive identity of the teacher. The article discusses a creative discursive identity of the teacher as an expert in the center of any educational activity and source of knowledge which is given to students. Effectiveness of the teacher's professional activity is mainly determined by the level of his skill in communication with other participants in educational process. With the help of creative pedagogical communication, social and professional experience is transmitted from the teacher to those who study; the same happens with specific characteristics associated with the objects under study and life in general. Such communication plays a leading role in shaping the personality of a young man, his self-awareness, life attitude and lifestyle. In the article, the teacher's creativity is defined as an integral factor that constructs a discursive identity of the teacher. The paper also reviews innovative techniques for implementation the teacher's creative component. It also analyzes the most effective ones: in the non-verbal sphere (kinesics, proxemics, paralinguistics, extralinguistics, takesics) and the verbal sphere (logical comprehension, detailing, concretization, dialogical style, trend detection).

Key words: creativity, discursive identity, teacher.

*“Займаючись викладацькою діяльністю,
необхідно знати три речі:
свій предмет, кому ти його викладаєш та те,
як викладати його елегантно.”*

(Лола Мей)

У французькій мові є дві близькопов'язані лексеми: *créativité* та *créatique*. Перша визначається як «*capacité, faculté d'invention, d'imagination; pouvoir créateur*», а друга – як «*ensemble des techniques et methods soutenant et developpant la créativité*» [27]. В українській мові під *творчістю* розуміється «діяльність людини, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей», а під *креативністю* – творча новаторська діяльність» [2, с. 984]. Творчість є одним з головних важелів формування кожної окремої людської особистості, як і креативність, що також є характерною рисою творчої особистості, яка стає особистістю тільки в середовищі собі подібних [20, с. 17]. Типологія особистостей може будуватися на підґрунті різноманітних критеріїв, у тому числі і з урахуванням того типу спілкування, в якому відповідна особистість найбільш часто приймає участь або в якому виражає себе особливо яскраво. В такому випадку ми говоримо про дискурсивну особистість [5, с. 125].

Ведучим педагогічного дискурсу є дискурсивна особистість *педагога*, яка відзначається, перш за все, силою слова, вмінням «читати» душу людини. Творча і креативна робота викладача вимагає від нього знання та вміння використовувати різні засоби: здатність до оцінювання особистості з різних точок зору, великий професійний досвід, його креативна реалізація в педагогічній діяльності.

Цей процес перманентний: для педагога немає перешкод для самовдосконалення, подальшого творчого розвитку. Кожна людина – це свого роду книга, яку викладач повинен прочитати. Педагог – це центральна фігура в освітній установі, яка забезпечує успіх всього процесу навчання і виховання. Він не тільки навчає, але й виховує учнів своїми особистісними якостями [11]. Досвідчений, творчий викладач завжди у пошуці нових ідей і методів викладання. В його арсеналі є вдалі тексти, приклади, жарти, кмітливі прислів'я та приказки. Засоби креативності, здебільшого пов'язані з неординарними завданнями, рольовими іграми, цікавими вправами, способами інтерактивного спілкування [13], груповими дискусіями як методами активного навчання спілкуванню, а також з творчою інтерпретацією тексту [15]. Таким чином, креативність педагога як дискурсивної особистості спонукає його до творчості. Це – автори-творці, які характеризуються розвиненим інтелектом, мають певні етичні настанови і життєвий досвід. Творчість завжди пов'язана з індивідуальним, особистісним початком педагога, передбачає його здатність створювати те, чому немає аналогів. Нагадаємо імена педа-

гогів, чії імена закарбувалися в історію, є Ян Амос Коменський, В. О. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, А. С. Макаренко, К. Д. Ушинський, Я. Корчак, М. Монтессоррі тощо.

Концептуальна система педагога як дискурсивної особистості визначається знаннями норм мови, вмінням їх використовувати в мовленні, здатністю спілкуватися і досягати цілі. Гарний педагог відрізняється умінням «прораховувати» ситуацію і завчасно передбачати оцінки аудиторії і її реакцію. М.М. Бахтін відзначав, що «висловлювання з самого початку будується з урахуванням можливих реакцій, заради яких воно загалом і створюється. Такий висновок є актом справжньої творчості» [1, с. 150], що є невід'ємним для дискурсивної особистості педагога, творчість якого характеризується швидкістю реакції у нестандартних ситуаціях, артистизмом, здатністю захоплювати, реагувати з гумором.

Творча особистість педагога має здібності впливати на емоційну сферу вихованців, умінням завоювати їхню увагу. Так, за словами видатного українського педагога Василя Сухомлинського, «вчитель – це артист, але його слухачі й глядачі не аплодують йому; це скульптор, але його робіт ніхто не бачить; це лікар, його пацієнти дуже рідко дякують за лікування, та й загалом не хочуть лікуватися; це – батько і мати, але він не отримує належної кожному батькові частки синівської любові...» [22, с. 115]. Дискурсивна особистість викладача розвивається протягом усієї педагогічної діяльності, є вирішальним фактором його просунення до вершин педагогічної майстерності. Педагог здатний запалити в своїх учнях жагу до знань, тому кожному викладачу треба розвивати креативність, яка є головним показником його професійної компетентності [8, с. 5-12; 12, с. 199-204].

Творчість учителя є неможливою там, де не налагоджена робота із вихованцями. Відсутність добрих стосунків між студентами, школярами, нудьга під час занять, виклад педагогом матеріалу в'ялим тоном, як показують дослідження, знижують працездатність на 10-20 % у слабких та до 37% у сильних учнів [3]. За демократичного стилю спілкування викладач із гарними намірами намагається бути оптимістом, бадьорою та відкритою людиною, кмітливим, і такими ж стають його учні, наслідуючи його. Творча дискурсивна особистість педагога заохочує і творчу активність вихованців, рахується з їхньою суспільною думкою колективу.

На рисунку 1 подано схему-уявлення вчителя 21 століття, а саме, якими якостями він має володіти. Серед них: вміння поглянути на ситуацію з позиції учня, вмотивованість, інтерактивність, комунікабельність, креативність, нестандартність, самовдосконалення, іноваційність, критичність мислення, розуміння гумору тощо. Звернімо увагу, що, виявляючи вимогливість, але у той самий час і лояльне ставлення до учнів, увічливо та тактовно

спілкуючись з ними, педагог має на меті виховувати взаємоповагу, високу вибагливість членів колективу один до одного.

Найбільша сила педагога як дискурсивної особистості – слово. Мовлення – універсальний засіб комунікації в аудиторії: воно дозволяє якомога точніше та з більшою образністю передавати матеріал, запланований викладачем. До сили слова викладачі звертаються для пояснення нового матеріалу на заняттях, виступів перед вихованцями та колегами, виховних бесід, аналізу помилок учнів, тобто, важливість комунікації «викладач – студент» неможливо переоцінити. Грамотне, натхнене та обов'язково добре слово здатне творити дива [14, с. 158-160]. А. С. Макаренко справедливо вважав одним із показників педагогічної майстерності вміння вимовити слова «підійди до мене» із десятками нюансів у голосі [10, с. 107-108]. Використання слова лежить в основі всіх складових педагогічної майстерності – гуманістичної спрямованості, професійної компетентності, педагогічних здібностей та технік. Окрім вербальної, вчитель також застосовує і невербальну комунікацію: *кінесіку*, яка допомагає передавати інформацію за допомогою жестів, міміки та рухів тіла; *проксемику*, що дає рекомендації щодо передачі інформації місця та часу комунікації; *паралінгвістику*, що експлікує вокальні можливості голосу, його діапазон, тональність, а також *екстралінгвістику*, яка розглядає гучність та темп мовлення, паузи, включення в мовлення, наприклад, покашлювання, сміх, плаксиві ноти та візуальне спілкування [19]. Останнім часом включають також *такесіку* [16, с. 36], яка займається аспектами дотику та контакту. Найбільш продуктивною стра-

тегією пояснення матеріалу є поєднання вербального (яскраві факти, приклади, порівняння) та невербального аспектів комунікації, що сприяє більш легкому та гарному засвоєнню матеріалу.

Добре аргументований та поданий приклад сприяє ефективності словесного впливу. За допомогою фактів легше переконати молодих людей, у яких менше розвинене абстрактне мислення. Ще у Стародавньому Римі вважали, що без прикладів неможливо ані правильно вчити, ані успішно навчатися. Цицерон казав, що там, де запевняють факти, немає необхідності у словах [23, с. 249]. Факт дозволяє слухачу нібито бачити, про що йому розповідають. Ще більш серйозно ставився І.П. Павлов до необхідності усе життя добирати факти та спиратися на них у роботі, у переконанні людей. «Факти – це повітря вченого, – писав він. – Без них Ви ніколи не зможете злетіти. Без них Ваші теорії – пусті потуги» [цит. за 7, с. 116]. Але вміння використовувати аргументовані факти – це нелегка задача для викладача. Найпростіший, найменш трудомісткий та тому найчастіший спосіб використання фактів – їх звичайний виклад для ілюстрації думок та розкриття проблеми. Проте існують також інші креативні способи:

- Логічне осмислення предмета: педагоги наводять близькі, підкріплюючі один одного факти про те, як малоздібні вихованці ставали видатними письменниками, вченими, державними діячами. Наприклад, у хімії – Д. І. Менделєєв, у фізиці – І. Ньютон, у математиці – О. В. Погорелов;
- Деталізація: предмет інформування подається у найменших деталях та в їх комбінаціях;
- Послідовна конкретизація: послідовний перехід від абстрактного до більш конкретного;



Рис. 1. Схема-образ вчителя 21 століття [11]

• Діалогічний стиль – основний стиль творчого вербального спілкування. Він змушує думати, приймати активну участь під час занять, у розмовах. Креативна особистість викладача, перш за все, вимоглива до себе. П. Грегор, французький поет, так визначав вимогливу людину: «Хто знає ціну, буває до себе суворий. Хто до себе суворий, той дійсно великий» [цит. за 7, с. 116];

• Виявлення тенденції: застосування соціально-історичного аналізу фактів, явищ, ідей; диференціація характеру та напряму їх подальшого розвитку. Як писав В. О. Ключевський, «Викладачеві слово дане не для того, щоб приспати свою думку, а щоб будити думку інших» [6, с. 81].

Окрім усталених творчих методів, що були вищезазначені, в педагогічному спілкуванні важко переоцінити роль та можливості *гумору* як творчого методу, який оживляє процес викладання дисциплін, прискорює їх засвоєння. Сміх – один із найважливіших засобів спілкування між людьми [18, с. 84-85] і спосіб впливу на будь-яку аудиторію. В. Раабе, німецький письменник, уважав, що гумор – «рятівний круг на хвилях життя» [26]. Креативно використовуючи засоби гумору, викладач може підвищити рівень своєї педагогічної діяльності. Мета жарту – не просто викликати сміх аудиторії. За допомогою гумору можна керувати настроєм групи, створювати умови для дій колективу. Педагоги використовують у своїй роботі багато прийомів комічного. Розглянемо деякі з них:

• Іронія. М. В. Ломоносов писав: «Іронія є тим, коли через те, що кажемо, протилежне розуміємо» [9, с. 97]. Чим глибше справжній зміст іронії є прихованим, тим ущипливішою вона є. Наведемо приклад креативності і винахідливості педагога. Школяр, біжучи коридором, болоче штовхнув учителя та злякано зупинився. Педагог, не приховуючи

болю, сказав: «Пробачте мене, будь ласка. Я бачу, що Ви поспішаєте, та я не здогадався пропустити Вас. Наступного разу я буду уважнішим» [20, с. 243]. Ще він додав таку історію: «Бернарду Шоу було за сімдесят, коли його збив із ніг велосипедист. Лежачи на землі, Шоу насилу підняв голову і сказав: «Вам неабияк не пощастило, молодий чоловіче. Були б Ви трішки більш енергійним, мені б було непереливки. А Ви б увійшли в історію як мій вбивця» [20, с. 243].

• Парадокс. Креативність педагога полягає в тому, що стандартну фразу зі звичним формулюванням можна трохи видозмінити. Наприклад, «*Want to sleep, have to work, want to work, have to sleep*».

• Каламбур – це гра слів, дотеп, що створюється за допомогою мовних засобів. Великі комедійні творчі педагогічні можливості відкриваються завдяки вживанню однакових за звучанням, проте різних за значенням слів: «*Looking at this chocolate map of Eastern Europe makes me Hungary*».

• Образність, що приводить до комічної безглуздості. Безглуздість полягає у самій ситуації, яка протирічить здоровому глузду та нашому повсякденному досвіду. На малюнках (рис. 2-3) показані креативні вчителі-предметники в образах.

• Компіляція стилів. Викладач може створити гумористичну ситуацію вживаючи в одній розповіді або одному реченні слів, що відносяться до різних стилів мовлення, наприклад, до простомовної або книжкової сфери, воєнної, світської, протонародної, казкової, спортивної тощо. Наприклад, наведемо випадок під час заняття з програмування:

(1) *Сергій Андрійович, а яку додаткову літературу ви порекомендуєте почитати?*

– Ну, мені «*Майстер і Маргарита*» подобається.
Або:

(2) *Скористаємося методом відомого німецького математика Подбора...*



Рис. 2 Вчитель історії



Рис. 3 Вчитель біології

Вивчати прийоми гумору, які використовуються найкращими лінгвістами, і застосовувати найбільш доречні із них – це бонус творчому педагогу. Лінгвісти виступають у «масці коміка», демонструючи комічну мовну гру, головним принципом якої є порушення норм [18]. Основні засоби створення експресивності гумористичного тексту – підтекст, асоціативність, настанова на сприйняття і інтерпретацію комічного. Виділяються базові дискурсивні риси креативного лінгвіста-жартівника: відмінне почуття гумору, ерудиція, пошук нового, творчий підхід, дотепність, розвинуте мислення [18, с. 84-97]. Бачити комічне, знаходити суперечності у поведінці учнів – це показники зрілості педагога. Гумор допомагає також безболісно уникнути або ліквідувати складний конфлікт, нейтралізувати напруження. Для того, щоб мати успішний вплив на учнів, педагог має показати їм, що він по праву, завдяки творчій ерудиції, блискучому володінню предметом, життєвому досвіду займає головуюче місце в колективі.

Справедливо відзначає відомий педагог І.І. Зююкін: «Нам важливі яскраві, небуденні особистості з "цікавинкою"» [4, с. 24]. Це має бути не просто хороша людина, а людина, яка чимось вирізняється серед інших, головним чином, своїми здібностями, яка приваблює учнів. Це може бути відмінне знання предмета, а також творчий підхід та креативність викладача як дискурсивної особистості. Саме такі характеристики педагога на сьогоднішній день інтегровані у сучасному інноваційному підході у викладанні – навчальній технології Content and Language Integrated Learning (CLIL). CLIL – це інтегрований предметно-мовний підхід у білінгвальному навчанні, виникнення якого продиктовано процесами глобалізації та об'єктивними умовами розвитку іншомовної освіти в світі [17, с. 89]. Важливим набуток використання CLIL є залучення іноземної мови до викладання сталих практик, що є ефективним способом підвищення мовної компетенції студентів, а також зацікавленості останніх у дисциплінах, що вивчаються. Знання мови – інструмент вивчення змісту предмета. Методика CLIL творчо поєднує в собі [24;25]:

- Content (процес оволодіння знаннями, навичками і вміннями в рамках навчального предмета) – розвиток міжпредметних зв'язків.

- Communication (використання іноземної мови для отримання знань з предмета). Фокус викладання змінюється з "вчитель – студент" на "студент – студент – вчитель", де вчитель є лише фасилітатором. Видами роботи є мозковий штурм – висловлення ідеї та думок учнів з різних аспектів теми. Участь в дискусіях, диспутах, дебатах сприяє підвищенню мотивації, вимагає розумової напруги і стимулює мовну активність учнів під час обмірковування і обговорення проблем.

- Cognition (розвиток мислення) – залучення студентів до процесу пізнання суті досліджуваних явищ за допомогою завдань для аналітичного або критичного читання і письма, завдання з порівняння, знаходження зв'язків тощо.

- Culture (культурологічні знання), які спрямовані на розуміння власної та іноземної культури, визначення свого місця, формування позитивного ставлення до інших культур.

Усі вищевказані якості формують творчу, креативну діяльність викладача і студента, яка отримує новий імпульс, знаходячи нові цінності і смисли. Спілкування проблематизується, педагог-інноватор звільняється від авторитарного стилю спілкування, залучаючи до процесу творчої співпраці своїх однодумців і опонентів. У цих умовах формується продуктивна креативна особистість педагога і учня в атмосфері діалогу-спілкування, діалогу-взаєморегуляції.

Таким чином, вища школа сьогоднішнього дня створює передумови для об'єднання зусиль працівників сфери освіти на підготовку фахівців, які могли б гідно представляти нашу країну в міжнародних професійних співтовариствах. Виникає інтерактивна творча взаємодія викладача і студента, що передбачає *дивергентний розвиток*, що веде до формування комунікативної і творчої компетентності особистості, яка є найважливішою складовою професіоналізму.

Література

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва, Рипол Классик: 1979. 445 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. К.; Ірпінь: 2001. 1440 с.
3. ВсеОсвіта. Методи психологічної науки та особливості використання методів психології в наукових та прикладних дослідженнях [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/metodi-psihologichnoi-nauki-ta-osoblivosti-vikoristanna-metodiv-psihologii-v-naukovih-ta-prikladnih-doslidzennah-22284.html>
4. Зююкін І. І. И жизнь, и слёзы, и любовь. М. : Дрофа-Плюс, 2007. 510 с.
5. Карасик В.И. Языковое проявление личности. – М. : Гнозис, 2015. – 384 с.
6. Ключевский В.О. Афоризмы. Исторические портреты и этюды. Дневники. М.: Мысль, 1993. 415 с.
7. Коротаева Е. И. Образовательные технологии в педагогическом взаимодействии. 2-е изд., пер. и доп. Учебное пособие для вузов. Litres: 2019. 181 с.

8. Лембик Е. Н. Методические рекомендации для преподавателей и мастеров п/о. Методика подготовки и проведения открытого занятия в образовательном учреждении среднего профессионального образования. Тюмень: ГАОУ СПО ТО «ТКВТ»: 2014. 36с.
9. Ломоносов М. В. Полное собрание сочинений. Том 7. Труды по филологии 1739-1758 гг. Издательство Академии Наук СССР. Москва. Ленинград: 1952. 997 с.
10. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8-ми т. Т. 8. М.: Педагогика, 1986. 336 с.
11. Майстерня педагога. [Електронний ресурс]. Режим доступа: <http://mozaikaped.blogspot.com/2017/03/obrazvchytelja-i-st.html>
12. Пасынок В. Г. Компетентность и креативность как основа профессионализма будущего преподавателя-филолога. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов. 2016. № 83. С. 199-204.
13. Пасынок В. Г. Аспект мовної майстерності. Сучасна іноземна філологія: дослідницький потенціал: VII міжнародний науковий форум. Х., 2016. С. 46-47.
14. Пасынок В. Г. Творческий подход в подготовке компетентной личности студента-филолога. Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі: шляхи інтеграції школи та ВНЗ: Х Міжнародна науково-методична конференція. Х., 2016. С. 158-160.
15. Пасынок В. Г. Творча інтерпретація іншомовного тексту. Каразінські читання. Людина. Мова. Комунікація: XVII наукова конференція з міжнародною участю. Х., 2018. С. 129-130.
16. Пирогова Л. И. Значимость невербальных средств коммуникации в педагогическом процессе. Научный вестник МГИИТ: М., 2017. №4 (48). 172 с.
17. Салехова Л. Л., Григорьева К. С. Content and Language Integrated Learning как основа формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов технических вузов. Иностраный язык для профессиональных целей: традиции и инновации: Сб. статей II заочного Республиканского симпозиума. Казань: К(П)ФУ, 2013. С. 89-94.
18. Самохина В. А. Креативная личность Linguisticus-шутника, или ученые-лингвисты смеются. Когниция, коммуникация, дискурс. 2016. № 12. С. 84-97.
19. Солощук Л. В. Вербальні і невербальні компоненти комунікації в англomовному дискурсі. Харків: Константа, 2006. 300с.
20. Станкин М. И. Если мы хотим сотрудничать. Книга для преподавателя и воспитателя. – М.: Издат. центр «Академия», 1996. – 384 с.
21. Студопея. [Електронний ресурс]. Режим доступа: https://studopedia.com.ua/1_62671_zagalni-risi-imidzhu-pedagoga.html
22. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. К.: Радянська школа, 1972. 423 с.
23. Туллий Ц. М. Три трактата об ораторском искусстве. М.: Наука, 1972. 471 с.
24. Ball Ph. What is CLIL? [Electronic resource] URL: <http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-what-is-clil/500453.article>
25. Coyle D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 170 p.
26. Helmers H. Wilhelm Raabe. Metzler. [Electronic resource] URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-476-99763-0>
27. Ormal-Grenon J. B., Rollin N. The Oxford-Hachette French Dictionary. Oxford : Oxford University Press, 1994.
28. Samokhina V., Pasyнок V. The Anthroponymic World in the Text of the Anglophone Joke. Lege Artis. 2017. Т. 2. №. 2. С. 284-355.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Пасынок Валентина Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета иностранных языков Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина; e-mail: fl@karazin.ua; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2146-1151>; GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=yEociXAAAAAJ&hl=ru&oi=sra>; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/scientific-contributions/2118029868_VG_Pasinok

Pasynok Valentyna – Doctor of Pedagogy, Professor, Dean of the School of Foreign Languages of V. N. Karazin Kharkiv National University; e-mail: fl@karazin.ua; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2146-1151>; GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=yEociXAAAAAJ&hl=ru&oi=sra>; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/scientific-contributions/2118029868_VG_Pasinok

УДК 811.111:371

MyEnglishLab як одна з інноваційних платформ змішаного навчання

Кушмар Л. В.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземної філології та перекладу
Київського національного торговельно-економічного університету; e-mail: kushmarlesia@gmail.com;
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0407-6267>; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations?user=n3rQ3_gAAAAJ&hl=ru; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Lesia_Kushmar2

Колот Л. А.

старший викладач кафедри іноземної філології та перекладу
Київського національного торговельно-економічного університету;
e-mail: luba_kolot@ukr.net; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4491-9169>;
GOOGLE SCHOLAR: <http://scholar.google.ru/citations?user=2IlvbeAAAAAJ&hl=ru&authuser=1>
(Київ)

Л. В. Кушмар, Л. А. Колот. Myenglishlab як одна з інноваційних платформ змішаного навчання. У статті розглядається значення MyEnglishLab як одного із найновіших інструментів змішаного навчання англійської мови студентів-філологів. Це ефективний та доцільний засіб навчання англійської мови, спрямований на розвиток комунікативних здібностей, що дозволяє підвищити індивідуалізацію навчальної діяльності, оптимізувати засвоєння мовних структур та граматичних правил, а також подолати монотонність заняття при формуванні мовленнєвої та комунікативної компетенції. Інтерактивна платформа є одним із найновіших інструментів змішаного навчання, що поєднує різноманітну діяльність з вивчення англійської мови в різноманітному форматі; забезпечує індивідуальний зворотній зв'язок; дозволяє 24/7 виконувати завдання; підтримує різні стилі навчання; надає студентам велику кількість контрольованої практики, які можна практикувати будь-де і коли. Платформа містить лексичні, граматичні завдання, з аудіювання та читання, завдання після перегляду відео та прослуховування аудіо. Виконання завдань проходить в три етапи: формування лексичних та граматичних навичок з теми; удосконалення мовних навичок та використання тих фраз та речень, які закріплювались на першому етапі, в діалозі з комп'ютером; розвиток умінь вживати лексичні та граматичні знання набуті під час попередніх двох етапів. Платформа має опції для вибору кількості спроб виконання як тестових вправ так і навчальних, терміну виконання вправ. Результати завдань доступні викладачу у розгорнутому вигляді, що є можливістю контролювати відсоток правильних відповідей, та із-за потреби призначати додаткові вправи. MyEnglishLab реалізує пізнавальну, розвиваючу, тренувальну, діагностичну та комунікативну та ґрунтується на принципах індивідуалізації (можливість персонально працювати) та диференціації (можливо обирати та пропонувати завдання певної складності й кількості та послідовності, що відповідає пізнавальним можливостям студентів, їхньому рівню знань та умінь).

Ключові слова: змішане навчання, студент-філолог, англійська мова, інтерактивна платформа, MyEnglishLab.

Л. В. Кушмар, Л. А. Колот. Myenglishlab как одна из инновационных платформ смешанного обучения. В статье рассматривается значение MyEnglishLab как одного из самых инновационных инструментов смешанного обучения английскому языку студентов-филологов. Это эффективный и целесообразный метод изучения языка, направленный на развитие коммуникативных способностей, позволяет повысить индивидуализацию учебной деятельности, оптимизировать усвоение языковых структур и грамматических правил, а также преодолеть монотонность занятия при формировании речевой и коммуникативной компетенции. Интерактивная платформа является одним из самых новых инструментов смешанного обучения, объединяет разнообразную деятельность по изучению английского языка в широком формате; обеспечивает индивидуальную обратную связь; позволяет 24/7 выполнять задания; поддерживает различные стили обучения; предоставляет студентам большое количество контролируемой практики. Платформа содержит лексические, грамматические задания, по аудированию и чтению, задача после просмотра видео и прослушивания аудио. Выполнение задач проходит в три этапа: формирование лексических и грамматических навыков по теме; совершенствования языковых навыков и использование тех фраз и предложений, которые закреплялись на первом этапе, в диалоге с компьютером, развитие умений употреблять лексические и грамматические знания, приобретенные во время предыдущих двух этапов. Платформа имеет опции для выбора количества попыток выполнения тестовых и учебных упражнений, а также срока выполнения. Результаты задач доступны преподавателю в развернутом виде, что является возможным контролировать процент пра-

вильных ответов, и из-за необходимости назначать дополнительные упражнения. MyEnglishLab реализует познавательную, развивающую, тренировочную, диагностическую и коммуникативную функции и основывается на принципах индивидуализации и дифференциации (возможность выбирать и предлагать задачи определенной сложности, количества и последовательности).

Ключевые слова: смешанное обучение, студент-филолог, английский язык, интерактивная платформа, MyEnglishLab.

L. V. Kushmar, L. A. Kolot. Myenglishlab as one of the innovative platform in blending learning. The article considers the value of MyEnglishLab as one of the newest tools for blending learning of English by philology students. It is an effective and expedient means of teaching English, aimed at developing communication skills, which allows increasing the individualization of educational activities; optimizing the mastering of language structures and grammatical rules; overcoming the monotony of classes in the formation of speech and communicative competence. The interactive platform is one of the most up-to-date tools for blending learning, combining diverse English learning activities in a variety of formats; provides individual feedback; allows 24/7 to complete tasks; supports different learning styles; provides students with a huge amount of supervised PC-based practices that can be done wherever. It contains lexical, grammatical tasks, tasks for listening and reading, tasks after video watching and listening. The tasks are carried out in three stages: the formation of lexical and grammatical skills; improvement of language skills and their use; development of the ability to use lexical and grammatical knowledge acquired during previous two stages. The platform has options for choosing the number of attempts to perform both tests and training exercises, the duration of exercises. The results are available to the teacher in expanded form (how much time the student spent on each task, the number of attempts and the result for each task), which is an opportunity to control the percentage of correct answers, and, if necessary, assign additional exercises. MyEnglishLab implements main functions: cognitive, developing, training, diagnostic and communicative, and based on the principles of individualization (the ability to work individually) and differentiation (the ability to select and offer the necessary tasks of a certain complexity and quantity and in such a sequence that corresponds to the students' cognitive abilities, their level of knowledge and abilities).

Key words: blending learning, philology student, English, interactive platform, MyEnglishLab.

1. Вступ

Останні кілька років у викладанні англійської мови відбуваються суттєві зміни і постає нагальна потреба вирішувати цілу низку дидактичних задач перед студентами-філологами: формувати навички й уміння читання, використовуючи безпосередньо матеріали різного рівня складності; вдосконалювати уміння аудіювання на основі аутентичних звукових текстів; вдосконалювати уміння писемного мовлення, поповнювати свій словниковий запас (як активний, так і пасивний) лексику сучасної іноземної мови, яка відображує певний етап розвитку культури народу, соціальний і політичний устрій суспільства; збагачувати студентів культурологічними знаннями, які включають в себе мовленнєвий етикет, особливості культури та традицій країни, мова якої вивчається; удосконалювати знання з граматики за допомогою виконання тестів; формувати стійку мотивацію пізнавальної діяльності; формувати навички глобального мислення; прививати потребу у використанні англійської мови з метою реального спілкування із застосуванням найновіших методик і технологій. Практичний досвід викладання англійської мови свідчить про те, що на сучасному етапі навчання англійської мови найбільш ефективно вирішити дидактичні цілі можливо із застосуванням змішаного навчання. Однак, проблема використання найсучасніших мультимедійних технологій, що дозволяють поєднати одночасно усі види матеріалів в єдиному ресурсі для ефективної підготовки студентів-філологів під керівництвом викладача залишається мало дослідженою науковцями, що зумовлює **актуальність** обраної теми.

Мета та завдання дослідження – проаналізувати роль і значення інтерактивної платформи MyEnglishLab у процесі змішаного навчання англійської мови студентів-філологів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній і зарубіжній термінології існують різні підходи до визначення сутності поняття «змішане навчання» (з англ. blended learning). Так, Дарлін Пейнтер (Darling Painter) у статті «Missed Steps» пропонує під змішаним навчанням розуміти об'єднання традиційних формальних засобів навчання – роботу в аудиторіях, вивчення теоретичного матеріалу – з неформальними, наприклад, з обговоренням за допомогою електронної пошти та Інтернет-конференцій [1]. Пурніма Валіатан (Purnima Valiathan) використовує термін «змішане навчання» для опису рішень, в яких комбінуються різні способи подачі навчального змісту, такі як курси, побудовані на Веб-технологіях, EPSS (Educator Performance and Support System) і методики управління знаннями. Вона також використовує його для опису навчання, що поєднує різні види навчальних заходів, включаючи очне навчання (face-to-face), онлайн електронне навчання (live e-learning) і самонавчання на робочому місці (self-paced learning) [5]. Еллісон Розетт (Alloson Rossett) і Ребекка Воган Фразе (Rebecca Vaughan Frazze) стверджують, що змішане навчання об'єднує протилежні, на перший погляд, підходи – такі як формальне і неформальне навчання, спілкування «face-to-face» та спілкування «он-лайн», керовані дії і самостійний вибір шляху, використання автоматизованих довідок та зв'язків з колегами щоб досягти своїх цілей і цілей організації [6]. Роджер Шанк (Roger Schank), на якого посилається Дональд Кларк (Donald Clark)

у статті «Blended learning», визначає змішане навчання, як використання, в тій чи іншій мірі, електронного та аудиторного навчання [1]. Моебз і Вейбелзах (Moebs & Weibelzahl) визначають змішане навчання як «поєднання дистанційного і традиційного спілкування в інтегрованій навчальній діяльності» [4]. Змішане навчання також означає, з використанням різних методів подачі матеріалу для роботи у традиційному класі поєднані з дистанційним навчанням для досягнення цілей курсу [2]. У той же час Чарльз Грехам (Charles Graham) визначає змішане навчання як підхід, який інтегрує традиційне навчання та комп'ютерно опосередковане навчання в педагогічному середовищі [3].

На нашу думку, в моделі змішаного навчання сучасного освітнього середовища можна виділити три основних компоненти, що функціонують у постійному взаємозв'язку: 1. Очне навчання (face-to-face) – традиційний формат аудиторних занять викладач – студент. 2. Самостійне навчання (self-study learning) – передбачає самостійну роботу студентів. 3. Онлайн навчання (online collaborative learning) – робота студентів і викладачів в режимі онлайн. На сьогодні, одним із найновіших інструментів змішаного навчання є інтерактивна платформа My English Lab.

2. Основна частина

Об'єкт дослідження – використання інтерактивної платформи MyEnglishLab на заняттях англійської мови як основного елемента змішаного навчання. **Предмет** дослідження – місце інтерактивної

платформи MyEnglishLab у змішаному навчанні англійської мови. У роботі використано описовий метод, а саме лінгвістичне спостереження, зіставлення, узагальнення. Аналіз лексикографічних дефініцій, елементи компонентного аналізу було застосовано для визначення змісту понять «змішане навчання».

MyEnglishLab – інноваційна онлайн платформа, що надає тисячі видів різноманітної діяльності з вивчення англійської мови в різноманітному форматі; забезпечує індивідуальний зворотній зв'язок; дозволяє 24/7 виконувати завдання; підтримує різні стилі навчання; надає студентам величезну кількість контрольованої практики на базі ПК, які можна практикувати будь-де і коли.

Платформа містить завдання (Рис.1):

– лексичні (наприклад, *Complete the text with the lexical chunks in the box. You don't need to use all the phrases; The sentences below have a word missing. Rewrite each sentence to complete it using a word in the box; Complete the sentences with the words in the box*), що спрямовані на формування лексичної компетенції як певного запасу лексичних одиниць з урахуванням здатності адекватно їх використовувати: коректно вимовляти і писати, правильно організувати граматично, розуміти на слух і в процесі читання, оперувати ними під час комунікації у потрібному темпі і в різноманітних значеннях, доречно вживати образні вислови, фразеологічні звороти для досягнення відповідного комунікативно-функціонального результату. Лексична компетенція є

The screenshot displays the MyEnglishLab interface for 'Unit 1: Origins'. On the left, a sidebar lists units from UNIT 1 to UNIT 9, with review sections for units 1-2, 3-4, 5-6, and 7-8. The main area shows 'Unit 1: Origins' with a 'Switch to Student view' button. Below this, there are 'SELECT ALL' and 'ASSIGN (0)' buttons. The task list is organized into sections 1.1 and 1.2. Section 1.1 includes tasks for Vocabulary (phrases with name), Grammar (the continuous aspect), Listening, and Writing. Section 1.2 includes tasks for Vocabulary (personality), Grammar (describing habits), Reading, and Vocabulary plus (Idioms for people). Section 1.3 is partially visible at the bottom.

Рис.1. Завдання з теми «Origins» у MyEngUshLab.

підґрунтям для реалізації мовленнєвої, соціокультурної та соціолінгвістичної компетенцій студентів.

– граматичні

Complete the sentences with the correct perfect form of the verbs in brackets; Read the blog. Correct the seven underlined mistakes; Read the blog. Match the seven underlined examples of the continuous aspect with their uses), що спрямовані на автоматизацію граматичних дій, без якої неможливе утворення навички певного граматичного явища англійської мови.

– письмові

Write a description of a place you have visited (200–250 words); Look at the advertisement and write a personal profile for the job (200 words); Look at the essay. Are the sentences 1–7 for (✓) or against (✗) the argument? Select the correct symbol for each one. У результаті регулярного тренування в письмовому висловлюванні студенти набувають досвіду вибору необхідних слів, фраз. Вміння письмового висловлювання своїх та чужих думок важливе не тільки саме по собі, але і як засіб підвищення рівня володіння усним мовленням. Відомо, що усне повідомлення стає більш ґрунтовним, логічним, коли воно підготовлене письмом. У свою чергу письмове мовлення стає передумовою розвитку внутрішнього мовлення.

– з аудіювання

Listen and complete the sentences with the words you hear. Some words are contractions. Then practise saying the sentences to yourself at full speed; Look at the photo. What can you guess about this woman's life? Listen and answer the questions. Then listen again to check; Read the definition of an urban myth below. What urban myth do you think is shown in the picture? Listen to a radio interview to check your answer).

Ефективність навчання аудіюванню пов'язана з обов'язковим виконанням вправ на формування загальних аудитивних навичок. Аудіотексти для

прослуховування відповідають за змістом тематиці з усного мовлення. Уміння аудіювання передбачає розуміння не окремих фраз, а сприйняття аудіотексту як цілісного повідомлення.

– з читання

Read the article. Select the best summary; Complete the sentences with the words/phrases in bold from the article. Use the definitions in brackets to help you; Read the blog. Have you read or heard of any of the books which are mentioned? Then answer the question), що сприяють практичним оволодінням іноземною мовою, є засобом вивчення мови і культури, засобом інформаційної та освітньої діяльності та засобом самоосвіти. Читання є одним з найважливіших видів комунікативно-пізнавальної діяльності.

– після перегляду відео

Watch the video. Do you share similar concerns to the people being interviewed?; Look at the summary statements below. Then watch Natalie's introduction to the video from 0:00 to 0:32 and select the correct answers; Watch the video from 0:32 to 1:21 again and notice how the people below give emphasis to their opinions. Then watch again and complete the extracts)

Таким чином спонукаючи до дії зорові та слухові центри, які в свою чергу, впливають на процес засвоєння та запам'ятовування матеріалу. Використання відео матеріалів підвищує рівень мотивації вивчення іноземної мови, дає можливість працювати з автентичними зразками іноземної мови.

Виконання завдань на інтерактивній платформі MyEnglishLab проходить в три етапи: 1 етап – це формування лексичних та граматичних навичок з теми. Протягом цього етапу студенти засвоюють нову лексику та граматику, удосконалюють мовні навички, прослуховуючи та повторюючи фрази та речення, водночас вони можуть бачити наскільки ефективно це в них виходить. 2 етап – на цьому ета-

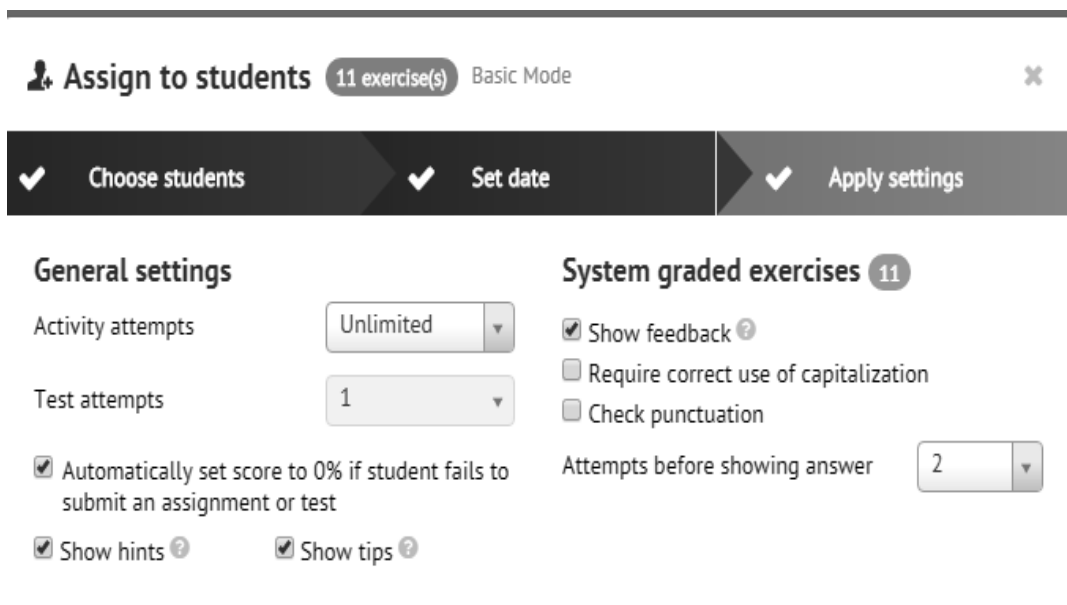


Рис. 2. Опції налаштування виконання завдань.

пі проходить удосконалення мовних навичок та використання тих фраз та речень, які закріплювались на першому етапі, в діалозі з комп'ютером. Студент виконує завдання, метою яких є своєрідна перевірка комп'ютером варіантів з правильною відповіддю. 3 етап – це розвиток умінь вживати лексичні та граматичні знання набуті під час попередніх двох етапів. Студентам пропонуються завдання із вико-

ристанням автентичних аудіо- та відеоматеріалів.

Призначаючи студентам завдання, платформа має опції для вибору кількості спроб виконання як тестових вправ так і навчальних, терміну виконання вправ та інше (Рис. 2).

Крім вправ викладач може призначити студентам тест з пройденого матеріалу, що дає можливість упродовж досить обмеженого часу перевірити

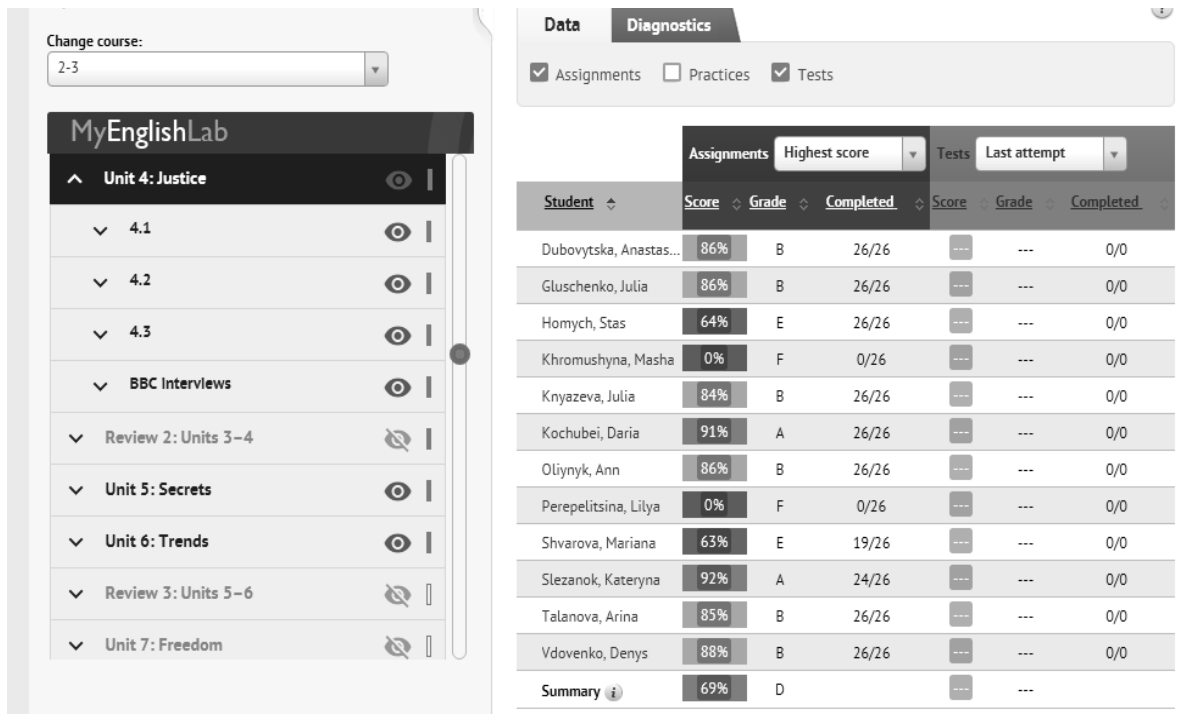


Рис. 3. Зведена таблиця результатів роботи студентів-філологів КНТЕУ в MyEngUshLab (2019 рік).



Рис. 4. Зведена таблиця результатів роботи студента-філолога КНТЕУ в MyEngUshLab (2019 рік).

якість знань у значній кількості осіб, що навчаються; оцінювання у такому разі об'єктивніше й на заздалегідь запланованому рівні; у процесі виконання такого роду завдань увага фіксується не на формулюванні відповіді, а на осмисленні її суті, що значно заощаджує час і створює умови для постійного зворотного зв'язку.

Результати виконання завдань викладач бачить на своїй сторінці у вигляді зведеної таблиці, яка містить інформацію про кількість виконаних завдань, про результати їх виконання, представлених у вигляді відсотка правильних відповідей і підсумкової оцінки (Рис. 3). Усі оцінки можна експортувати, що дає архів результатів і залучення студентів до виконання завдань.

Робота з комп'ютером не тільки сприяє підвищенню інтересу студентів до навчання, а й дає можливість ранньої діагностики. Натиснувши на опцію «Діагностика»/«Diagnostics», переглянувши оцінки активності, викладач має можливість отримати додаткову інформацію щодо роботи кожного студента: скільки часу він витратив на виконання кожного завдання, кількість спроб і який результат за кожним завданням отримав та визначити студентів, які роблять багато помилок та потребують допомоги. У такому разі варто призначити додаткові завдання MyEnglishLab, щоб студенти могли більше практикуватися (Рис. 4).

Кожен раз, коли студент робить помилку, MyEnglishLab відповідає зворотнім зв'язком та заохочує студента вчитися на своїх помилках і спробувати знову. Важливо відзначити, що така робота дозволяє істотно скоротити час на перевірку завдань, відслідковувати індивідуальний прогрес студента та регулювати ступінь складності завдань. Крім того, комп'ютер дозволяє повністю усунути одну з найважливіших причин негативного ставлення до навчання – навчальну неуспішність, зумовлену нерозумінням матеріалу або «пробілами» у знаннях.

MyEnglishLab ґрунтується на принципах індивідуалізації (можливість персонально працювати) та диференціації (можна обирати та пропонувати необхідні завдання певної складності й кількості та у такій послідовності, що відповідає пізнавальним можливостям студентів, їхньому рівню знань та умінь).

Серед головних дидактичних функцій, що реалізує MyEnglishLab є пізнавальна, розвиваюча (сприяє розвитку таких необхідних пізнавальних процесів, як сприйняття, логічне мислення, пам'ять, увага), тренувальна (можливість самостійно тренуватись та перевірити свій рівень знань та умінь з певної теми, визначити конкретні прогалини, доопрацювати їх та виконати запропоновані завдання ще кілька разів з метою покращання результатів), діагностична (викладач має змогу швидко здійснити контроль та з'ясувати рівень засвоєння навчальної теми студентами), комунікативна (маючи діалог з комп'ютером студенти долають бар'єр боязливості).

3. Висновки

Головним завданням вищої освіти сьогодення є забезпечення ефективної та якісної підготовки студентів-філологів, яку в сучасному світі неможливо уявити без використання сучасних підходів до навчання, що дозволяють зробити заняття продуктивними й цікавими не тільки для студентів, які вільно користуються сучасними електронними пристроями, а й для викладачів, забезпечуючи оптимізацію управління навчальним процесом. Одним із сучасних методів навчання іноземних мов філологів з активним використанням інформаційних технологій є змішане навчання з активним використанням інтерактивної платформи MyEnglishLab. MyEnglishLab – це ефективний та доцільний засіб змішаного навчання англійської мови, спрямований на розвиток комунікативних здібностей, що дозволяє підвищити індивідуалізацію навчальної діяльності, оптимізувати засвоєння мовних структур та граматичних правил, а також подолати монотонність заняття при формуванні мовленнєвої та комунікативної компетенції при навчанні англійській мові. Використання інтерактивної платформи MyEnglishLab реалізує цілий комплекс методичних, дидактичних, педагогічних і психологічних принципів та підвищує ефективність вирішення комунікативних завдань, розвиває різні види мовної діяльності, формує стійку мотивацію іншомовної діяльності студентів-філологів.

Перспектива подальших досліджень передбачає вивчення ролі інтерактивної платформи MyEnglishLab на заняттях з предмету «Англійська мова за професійним спрямуванням» як ефективного інструмента змішаного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Куркан Н. В. Эффективность смешанного обучения при обучении иностранному языку в условиях современного образования. Молодой ученый. 2015. №5. С. 488–491.
2. Akkoynlu, B. & Soylu, M. Y. (2006). A Study on Students' Views About Blended Learning Environment. Turkish Online Journal of Distance Education, 7(3), 43–56.
3. Graham, C. R. (2005). Handbook of Blended Learning: Global Perspectives. Pfeiffer, San Francisco.
4. Moebs, S. & Weibelzahl, S. (2006). Towards a good mix in blended learning for small and medium sized enterprises. Outline of a Delphi Study. Proceedings of the Workshop on Blended Learning and SMEs held in conjunction with the 1st European Conference on Technology Enhancing Learning, 1–6.

5. Purnima, V. (2002). Blended Learning Models. Retrieved from <http://www.purnima-valiathan.com/wp-content/uploads/2015/09/Blended-Learning-Models-2002-ASTD.pdf>.
6. Rossett, A. & Vaughan, F. (2003). Blended learning. Retrieved from <http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57>.

REFERENCES

1. Kurkan, N. V. (2015). Effektivnost smeshannogo obucheniya pri obuchenii inostrannomu yazyiku v usloviyah sovremennoyo obrazovaniya [Efficiency of Blended Learning in Teaching a Foreign Language in Conditions of Modern Education]. *Molodoy ucheniy*. – Young Scientist, 5, 488–491 [in Russian].
2. Akkoyunlu, B. & Soyly, M. Y. (2006). A Study on Students' Views About Blended Learning Environment. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(3), 43–56.
3. Graham, C. R. (2005). *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives*. San Francisco.
4. Moebs, S. & Weibelzahl, S. (2006). Towards a good mix in blended learning for small and medium sized enterprises. Outline of a Delphi Study. Proceedings of the Workshop on Blended Learning and SMEs held in conjunction with the 1st European Conference on Technology Enhancing Learning, 1–6.
5. Purnima, V. (2002). Blended Learning Models. Retrieved from <http://www.purnima-valiathan.com/wp-content/uploads/2015/09/Blended-Learning-Models-2002-ASTD.pdf>.
6. Rossett, A. & Vaughan, F. (2003). Blended learning. Retrieved from <http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57>.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Кушмар Леся Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранной филологии и перевода Киевского национального торгово-экономического университета; e-mail: kushmarlesia@gmail.com; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0407-6267>; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations?user=n3rQ3_gAAAAJ&hl=ru; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Lesia_Kushmar2

Колот Любовь Анатольевна – старший преподаватель кафедры иностранной филологии и перевода Киевского национального торгово-экономического университета; e-mail: luba_kolot@ukr.net; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4491-9169>; GOOGLE SCHOLAR: <http://scholar.google.ru/citations?user=2IivbeAAAAJ&hl=ru&authuser=1>

Kushmar Lesia – PhD in Philology, Associate Professor at the Department of Foreign Philology and Translation of Kyiv National University of Trade and Economics; e-mail: kushmarlesia@gmail.com; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0407-6267>; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.ua/citations?user=n3rQ3_gAAAAJ&hl=ru; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Lesia_Kushmar2

Kolot Liubov – Senior Lecturer at the Department of Foreign Philology and Translation of Kyiv National University of Trade and Economics; e-mail: luba_kolot@ukr.net; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4491-9169>; GOOGLE SCHOLAR: <http://scholar.google.ru/citations?user=2IivbeAAAAJ&hl=ru&authuser=1>

УДК: 81'1:001.891.5:821.581:373.3

Динаміка сформованості лінгвокультурної компетентності учнів початкових класів

Лулу Цзінь

викладач Освітньо-культурного центру «Інститут Конфуція»
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»;
e-mail: Alex-popova@ukr.net; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7740-5709>;
GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com/citations?user=4sj6CbMAAAAJ&hl=ru&authuser=1>;
RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Jin_Lulu
(Одеса)

У статті репрезентовано динаміку сформованості лінгвокультурної компетентності учнів початкових класів загальноосвітніх шкіл засобами китайськомовних художніх творів; уніфіковано складну ієрархічну структуру лінгвокультурної компетентності учнів, що слугувала мірилом-еталоном оцінки ефективності формування досліджуваної компетентності у межах їхнього експериментального навчання в умовах загальноосвітньої школи. Надається змога специфікувати критеріальний апарат оцінювання результатів навчання учнів. Описано контрольні вправи і завдання, що використовувалися в експериментальній методиці формування лінгвокультурної компетентності учнів початкових класів у межах вивчення китайської мови; зазначено труднощі опанування китайською мовою. Автор обґрунтовує динаміку сформованості досліджуваної компетентності учнів за конкретними критеріями з урахуванням українсько-китайських взаємин, а саме за: 1) просвітницько-накопичувальною (показники: філософсько-фундаментальний, конфуціансько-центричний); 2) художньо-автентичною (показники: художньо-автентичний, епічно-фольклорний, прозаїко-ліричний); 3) контрастивно-порівняльною (показники: загальнокультурний, культурно-специфічний); 4) операціонально-інтерактивною (показники: мовно-ресурсний, перцептивно-когнітивний, продуктивно-демонструвальний) компетенціями. Виявлення змін у трансформації змісту поданих вище критеріїв у контексті розроблення комплексів вправ і завдань для конкретного рівня навчання та перегляд контенту відповідних вправ і завдань на кожному етапі навчання (початкова, середня, старша школа) визначено як перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: лінгвокультурна компетентність, учні початкових класів, китайськомовні художні твори, вправа, завдання, рівні сформованості лінгвокультурної компетентності, критерії оцінювання.

Цзінь Лулу. Динамика сформированности лингвокультурной компетентности учащихся начальных классов. В статье представлена динамика сформированности лингвокультурной компетентности учащихся начальных классов общеобразовательных школ средствами китайскоязычных художественных произведений; унифицирована сложная иерархическая структура лингвокультурной компетентности учащихся, которая выступила мерилем-эталонем оценки эффективности формирования исследуемой компетентности в пределах их экспериментального обучения в условиях общеобразовательной школы. Предоставляется возможность специфицировать критериальный аппарат оценки результатов обучения учащихся. Описаны контрольные упражнения и задания, использованные в экспериментальной методике формирования лингвокультурной компетентности учащихся начальных классов в рамках изучения китайского языка; указаны трудности овладения китайским языком. Автор обосновывает динамику сформированности исследуемой компетентности учащихся по конкретным критериям с учетом украинского-китайских отношений, а именно в соответствии с: 1) просветительско-накопительной (показатели: философско-фундаментальный, конфуцианско-центричный) 2) художественно-аутентичной (показатели: художественно-аутентичный, эпически-фольклорный, прозаично-лирический) 3) контрастивно-сравнительной (показатели: общекультурный, культурно-специфический) 4) операционально-интерактивной (показатели: культурно-ресурсный, перцептивно-когнитивный, продуктивно-демонстрационный) компетенциями. Выявление изменений в трансформации содержания представленных выше критериев в контексте разработки комплексов упражнений и заданий для конкретного уровня обучения и пересмотр контента соответствующих упражнений и заданий на каждом этапе обучения (начальная, средняя, старшая школа) определены как перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: лингвокультурная компетентность, ученики начальных классов, китайскоязычные художественные произведения, упражнение, задание, уровни сформированности лингвокультурной компетентности, критерии оценки.

Jin Lulu. The dynamics of the primary school pupils' linguocultural competence. This article presents the dynamics of the primary school pupils' linguocultural competence developed by means of Chinese artistic works. The complex hierarchical structure of the pupils' linguocultural competence was unified, since it served as the standard for assessing the effectiveness of the

teaching process aimed at developing the designated competence within the experimental education at secondary schools. The criterial apparatus for assessing pupils' learning outcomes is specified. The control exercises and tasks / assignments used as components of the experimental methodology facilitating the formation of the primary school pupils' linguocultural competence in the framework of learning Chinese are described. The difficulties of mastering the Chinese language are indicated. The author substantiates the dynamics of the developed competence according to specific criteria, taking into account the Ukrainian-Chinese relations, in accordance with: 1) educative and accumulative (indicators: philosophical and fundamental, Confucianism-centric) artistic and authentic (with indicators: ethnically patriotic, epic-folkloric and prose-lyrical); contrastive-comparative (with indicators: general cultural and cultural-specific); operational-interactive (with indicators: culture- and resource-centred, perceptual-cognitive, productive and demonstrative) competencies. Identifying changes in the transformation of the above criteria contents in the context of developing sets of exercises and tasks / assignments for a specific training / education level as well as reviewing the content of the relevant exercises and tasks at each stage of education (primary, secondary, high school) are considered to be the prospects for further research.

Key words: linguocultural competence, primary school pupils, Chinese works of art, exercise, assignment, proficiency levels of the linguocultural competence, assessment criteria.

1. Вступ

Ефективність (або неефективність) будь-якої методики навчання можна довести через порівняння результатів передекспериментального та післяекспериментальних контрольних зрізів та їх математико-статистичне тлумачення. Безсумнівно, зміст методики навчання, зокрема іноземної мови, на початковому рівні НУШ варто корелювати з інтересами, потребами, мотивами і здібностями молодшого школяра, забезпечуючи відповідну психолого-педагогічну підтримку. Навчання китайської мови викликає безліч труднощів, пов'язаних з лінгвістичними особливостями цієї мови (тональність, ідеографічне письмо, лексико-граматична комплексність ієрогліфа, розповсюджені явища полісемії і конверсії тощо) та філософським змістом ієрогліфів. Констатуємо тісні зв'язки китайської мови з багатовіковою культурою Піднебесної, тому формування лінгвокультурної компетентності в контексті вивчення китайської мови відіграє визначну роль. Значущим також є контентний квалітативний склад результатів навчання в початковій школі, відсутність якого відчувається сьогодні, що свідчить про актуальність започаткованого дослідження.

Розробка та використання відповідного навчально-методичного забезпечення сприяє успішному формуванню вищезазначених компетентностей. Погоджуємося з думкою лінгводидактів (С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.), що створення атмосфери продуктивного пізнання шляхом методично коректного застосування у навчальному процесі сучасних особистісно-орієнтованих, інноваційних, творчих освітніх технологій, зокрема ігрової [3, с. 191] позитивно впливають на розвиток іншомовної комунікативної компетентності учнів початкових класів. Відзначимо, що вправи і конкретні завдання повинні містити інструкції, спрямовані на формування певних складових компетентності / компетентностей (знання, вміння, навички, особистісні якості тощо). Ми суголосні з видатними науковцями (О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецькою, Л. П. Голованчук, Н. М. Ковальчук, С. Ю. Ніколаєвою, Л. А. Сажко, Н. К. Склярєнко, С. В. Смоліною,

І. Ф. Соболевою, В. В. Черниш, Л. М. Черноватим та ін.) стосовно визначення термінів «вправа» і «завдання», де вправа вживається для позначення завдань, метою яких є формування навички (оскільки змістом вправи є повторення певної дії з метою її автоматизації [3, с. 74]), а термін «завдання» – в контексті розвитку умінь (зважаючи, що зміст оволодіння умінням не включає згаданого повторення) [5; 6, с. 167–174.]. З огляду на вищезазначене в розробці експериментальної методики формування лінгвокультурної компетентності учнів початкових класів у межах вивчення китайської мови та критеріїв оцінювання результатів навчання було використано як систему вправ, так і завдань.

Лакуни у визначенні компетентнісних характеристик у нормативних освітніх документах щодо вивчення саме китайської мови зумовлює мету статті – дослідити динаміку сформованості лінгвокультурної компетентності учнів початкових класів засобами китайськомовних творів за запропонованим критеріальним апаратом у межах експериментальної методики. Реалізації меті дослідження сприяло розв'язання таких завдань: 1) специфікувати критеріальний апарат оцінювання результатів навчання учнів; 2) обґрунтувати динаміку сформованості лінгвокультурної компетентності учнів початкових класів засобами китайськомовних творів за рівнями.

2. Основна частина

Об'єктом нашого дослідження є система навчання учнів початкових класів китайської мови, а предметом – критеріальні складові оцінювання якості формування лінгвокультурної компетентності учнів початкових класів за рівневими показниками.

Відомо, що узагальнюючою стадією педагогічного експерименту є фінальна фаза. Ця стадія передбачає здійснення обробки даних, аналіз та інтерпретацію всіх отриманих результатів, кореляція результатів з поставленими завданнями та гіпотезами, формулювання висновків щодо засвоєння навчального матеріалу та ефективності розробленої методики.

Вважаємо за доцільне здійснювати оцінювання підсумкових результатів проведеного експерименту за критерієм результативності, що є показником ефективності навчання. Зауважимо, що методика навчання визначається оптимальною, якщо вона забезпечує зростання рівнів сформованості знань, вмінь та навичок щодо досліджуваних аспектів і не впливає негативно на динаміку за іншими показниками.

Для моніторингу якості формування лінгвокультурної компетентності учнів початкових класів було проведено діагностування 134 респондентів, з-поміж яких 68 осіб – учасники експериментальних груп, 66 осіб – контрольних.

2.1. Порівняльні дані рівнів сформованості просвітницько-накопичувальної компетенції учнів початкових класів за результатами контрольного зрізу

Розглянемо результати проведеного експериментального навчання за критерієм «ефективність – результативність».

Метою першого контрольного зрізу було визначення рівня сформованості просвітницько-накопичувальної компетенції учнів за результатами контрольного зрізу, у %

пичувальної компетенції за показниками: філософсько-фундаментальний і конфуціансько-центричний. Для цього, аналогічно, як і під час констатувального зрізу, використовувався письмовий тест, який надав змогу виявити рівні володіння знаннями фундаментальних китайських філософських категорій, уміннями виявляти позитивну і негативну семантику фундаментальних китайських філософських категорій на рівні слова-ієрогліфа на основі асоціативних зв'язків, знань базису конфуціанства і вміннями ідентифікувати постулати школи Конфуція в адаптованих навчальних текстах, репрезентованих учителями китайської мови. Зауважимо, що при відборі завдань бралися до уваги прогалини, які були виявлені під час констатувального зрізу, та спостереження за якістю вищезазначених знань і вмінь у процесі формування етапу експерименту.

Порівняльні дані рівнів сформованості просвітницько-накопичувальної компетенції учнів за результатами контрольного зрізу відображено в таблиці 1 та діаграмі (див. рис. 1).

Так, високого рівня в ЕГ досягли 13,6% (було 0%), у КГ – 2,05% (було 0%); достатнього – 62,1% в ЕГ (було 24,3%), у КГ – 46,06% (було 10,2%); середнього – 45,03% в ЕГ (було 45,03%), у КГ – 46,06% (було 46,06%); низького – 44,98% в ЕГ (було 44,98%), у КГ – 44,98% (було 41,3%).

Таблиця 1

Порівняльні дані рівнів сформованості просвітницько-накопичувальної компетенції учнів початкових класів за результатами контрольного зрізу, у %

Етап	Групи	Показники	Рівні			
			високий	достатній	середній	низький
констатувальний	КГ	філософсько-фундаментальний	-	9,8	45,22	44,98
		конфуціансько-центричний	-	10,0	44,74	45,26
	Узагальнені показники (КГ)		-	-	9,9	44,98
	ЕГ	філософсько-фундаментальний	-	9,5	45,37	45,13
		конфуціансько-центричний	-	9,8	44,7	45,5
	Узагальнені показники (ЕГ)		-	-	9,65	45,03
формувальний	КГ	філософсько-фундаментальний	1,8	10,1	46,8	41,3
		конфуціансько-центричний	2,3	10,3	45,32	42,08
	Узагальнені показники (КГ)		2,05	10,2	46,06	46,06
	РІЗНИЦЯ		+ 2,05	+ 0,3	+1,08	- 3,43
	ЕГ	філософсько-фундаментальний	13,2	61,8	25,0	0
		конфуціансько-центричний	14,0	62,4	23,6	0
Узагальнені показники (ЕГ)		13,6	62,1	24,3	24,3	
РІЗНИЦЯ		+ 13,6	+ 52,45	- 20,73	- 45,32	

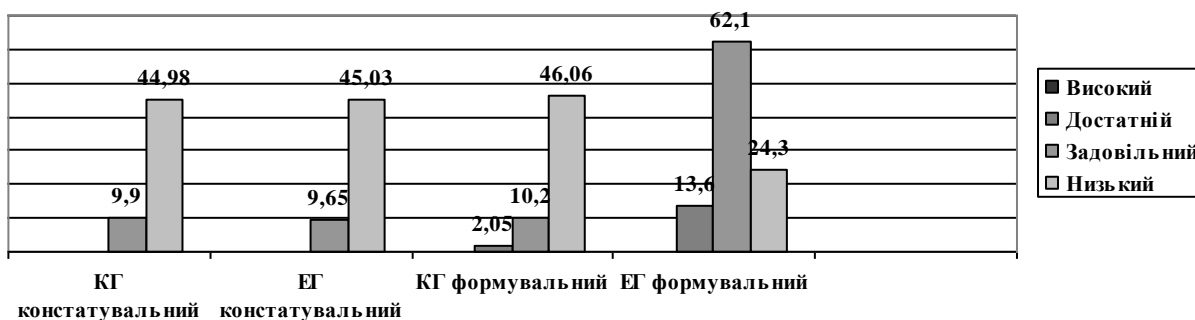


Рис. 1. Динаміка рівнів сформованості просвітницько-накопичувальної компетенції учнів початкових класів експериментальної і контрольної груп (%)

ЕГ (було 9,65%), 10,2% у КГ (було 9,9%); задовільного – 24,3% в ЕГ (було 45,03%), 46,06% у КГ (було 44,98%); низького – 0% в ЕГ (було 45,32%), 41,69% у КГ (було 45,12%).

Після навчання за розробленою експериментальною методикою в ЕГ зросла кількість учнів, які успішно виконали контрольні завдання (див. рис. 1).

У разі якщо учні ЕГ припускали помилок, які більш носили характер огріхів, то вони були у змозі їх виправити й проаналізувати. Школярі коментували свій вибір та наводили приклади задля його аргументації. Зокрема, показники високого рівня сформованості просвітницько-накопичувальної компетенції учнів ЕГ зросли на 13,6%; достатнього – на 52,45%; показники задовільного рівня знизилися на 20,73%, низького – на 45,32%. У КГ відповідні показники значно не змінилися. Порівняємо: на констатувальному етапі експерименту різниця між рівнями знань, умінь і навичок учнів в ЕГ та КГ була статистично незначущою (на рівні значущості $p=0,05$), після завершення експериментального навчання розбіжності в рівнях знань і вмінь учнів ЕГ та КГ стали статистично вірогідними.

Зростання рівня сформованості *просвітницько-накопичувальної* компетенції школярів можна пояснити тим, що в ЕГ робота з удосконалення декларативних знань фундаментальних китайських філософських категорій базису конфуціанства та умінь їх актуалізувати на практиці здійснювалася поетапно, за умов наявності позитивної мотивації учнів до пізнавальної діяльності в царині багатовікової філософії Китаю, а також за допомогою системи цілеспрямованих вправ й рольових ігор, зміст яких вони співвідносили із матеріалом, що вивчався в контексті інших шкільних предметів («Я і Світ», «Позакласне читання» тощо) та під час участі в українсько-китайських освітньо-культурних заходах, проте робота в КГ була спрямована на вдосконалення виключно програмного матеріалу та мала більш відособлений характер, оскільки було ігноровано значення філософсько-педагогічних детермінантів Піднебесної у сучасних умовах розвитку суспільства.

У межах *філософсько-фундаментального показника* 13,2% школярів ЕГ досягли високого рівня (було 0%); достатнього – 61,8% (було 9,5%); задовільного – 25,0% (було 45,37%); низького – 0% (було 45,13%). Було очевидним зростання інтересу учнів до сутності людських чеснот. Учні намагалися розмежувати позитивні і негативні прояви цих філософських категорій. Спостерігалася жвава мобілізація учнів до етимології, тлумачення та накреслення ієрогліфів, що відображають зміст чеснот (людина, гуманність (人 / 仁), темне й світле начало (阴阳), знання (知), добро (善), зло (恶), дія / вчинок (行), заслуга / досягнення (功)), на відміну від констатувального етапу.

У межах *конфуціансько-центричного показника* 14,0% учнів ЕГ досягли високого рівня (було 0%); достатнього – 62,4% (було 9,8%); задовільного – 23,6% (було 44,7%); низького рівня не було зафіксовано (було 45,5%). Учні ЕГ продемонстрували практичні вміння застосування знань базису конфуціанства. Школярі пояснювали «контентне навантаження» детермінантів конфуціанства та ідентифікували їх у перцептивних видах мовленнєвої діяльності (шанування батьків (孝 xiào), повага старших (弟 dì, tì), відданість (忠 zhōng), вірність (信 xìn), етикет (культурність) (禮 lǐ), почуття обов'язку (справедливість) (义 yì), помірність (безкорисливість) (廉 lián), совісність (耻 chǐ), чого не було відмічено на констатувальному етапі.

2.2. Порівняльні дані рівнів сформованості художньо-автентичної компетенції учнів початкових класів за результатами контрольного зрізу

Процедура визначення рівнів сформованості *художньо-автентичної компетенції* учнів початкових класів на контрольному зрізі повторювала дії-операції констатувального. Зокрема, було проведено педагогічне спостереження за процесом виконання школярів завдань літературної спрямованості: робота з текстами українських і китайських творів патріотичної спрямованості, казок, віршів, оповідань про природу і тварин. Учні усвідомлено інтерпретували ознаки патріотизму, зміст сюжетних ліній і дії головних героїв найпопулярніших китайських та українських ліричних і прозаїчних творів.

Рівень сформованості *художньо-автентичної компетенції* учнів КГ і ЕГ асоціюємо з такими показниками: етнічно-патріотичний, епічно-фольклорний і прозаїко-ліричний. Порівняльні дані рівнів сформованості *художньо-автентичної компетенції* учнів початкових класів за результатами контрольного зрізу відображено в таблиці 2 та діаграмі (див. рис. 2).

Так, високого рівня в ЕГ досягли 14,45% (не було виявлено на попередньому зрізі), у КГ – 1,13% (на констатувальному етапі також не було виявлено); достатнього – 64,37% в ЕГ (було 8,3%), 7,23% у КГ (було 7,94%); задовільного – 18,7% в ЕГ (було 54,66%), 55,12% у КГ (було 55,03%); низького – 3,0% в ЕГ (було 37,04%), 36,52% у КГ (було 37,03%).

Як бачимо, за результатами навчання учні ЕГ досягли значних позитивних зрушень щодо рівнів сформованості в них *художньо-автентичної компетенції*.

Так, на констатувальному зрізі високого рівня ніхто із учнів КГ і ЕГ не продемонстрував, проте високий рівень на прикінцевому зрізі виявили 12,12% студентів ЕГ (студенти КГ – 1,13%) (на попередньому зрізі ніхто зі студентів КГ і ЕГ не демонстрував); достатній – 64,37% (у КГ – 7,23%) (було 8,3% і 7,94%), задовільний – 18,7% (у КГ майже

Таблиця 2

Порівняльні дані рівнів сформованості художньо-автентичної компетенції учнів початкових класів за результатами контрольного зрізу, у (%)

Етап	Групи	Показники	Рівні			
			високий	достатній	задовільний	низький
констатувальний	КГ	етнічно-патріотичний	-	12,75	40,68	46,57
		епічно-фольклорний	-	5,98	59,64	34,38
		прозаїко-ліричний	-	5,1	64,75	30,15
	Узагальнені показники (КГ)		-	7,94	55,03	37,03
	ЕГ	етнічно-патріотичний	-	13,36	40,1	46,54
		епічно-фольклорний	-	6,18	59,43	34,39
		прозаїко-ліричний	-	5,34	64,45	30,21
Узагальнені показники (ЕГ)		-	8,3	54,66	37,04	
формувальний	КГ	етнічно-патріотичний	1,3	11,71	42,19	44,8
		епічно-фольклорний	1,0	4,98	60,05	33,97
		прозаїко-ліричний	1,1	5,0	63,11	30,79
	Узагальнені показники (КГ)		1,13	7,23	55,12	36,52
	РІЗНИЦЯ		+ 1,13	- 0,71	+ 0,09	- 0,51
	ЕГ	етнічно-патріотичний	16,03	64,8	17,05	2,12
		епічно-фольклорний	15,21	67,3	15,18	2,31
		прозаїко-ліричний	12,12	61,01	23,87	3,0
	Узагальнені показники (ЕГ)		14,45	64,37	18,7	2,48
	РІЗНИЦЯ		+ 14,45	+ 56,07	- 35,96	- 34,56

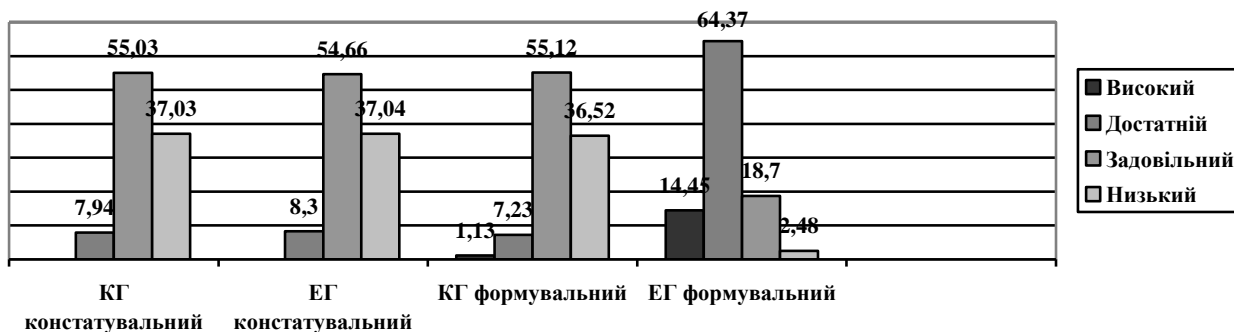


Рис. 2. Динаміка рівнів сформованості художньо-автентичної компетенції учнів початкових класів експериментальної і контрольної груп (%)

втричі – 55,12%) (було 54,66% і 55,03%), тоді як на низькому рівні були учні ЕГ (2,48%) і КГ (36,52%), констатувальний зріз виявив приблизно однакові низькі досягнення в КГ (37,03%) і ЕГ (37,04%). На жаль, учням КГ часто не вдавалося ідентифікувати елементарні маркери патріотизму в китайських і українських художніх творах патріотичної спрямованості та зазнавали труднощів при їх декодуванні й інтерпретації.

Результати виконання учнями ЕГ контрольних завдань на прикінцевому етапі дають змогу констатувати, що вони в значній мірі актуалізували культурологічну обізнаність, відповідний словниковий мінімум та вміння.

За ознаками *етнічно-патріотичного показника* 16,03% учнів ЕГ досягли високого рівня (на констатувальному етапі не було виявлено); достатнього – 64,8% (було 13,36%); задовільного – 17,05% (було 40,1%); низького – 2,12% (було 46,54%). Після завершення тесту учні з натхненням обговорювали

завдання про патріотичні детермінанти, аргументували свої думки. Майже кожний з них доводив свою любов до батьківщини, наводив приклади про те, як важливо знати свою культуру і рідну мову, цитували українські та китайські твори про патріотизм.

У межах *епічно-фольклорного показника* 15,21% учнів ЕГ досягли високого рівня (було 0%); достатнього – 67,3% (було 6,18%); задовільного – 15,18% (було 59,43%); низького – 2,31% (було 34,39%). Результати виконання тестових завдань школярами за *епічно-фольклорним показником* такі: учні вправно виокремлювали правильні відповіді щодо змісту найпопулярніших народних китайських і українських казок та сутності дій головних героїв, тлумачили мораль казок.

За *прозаїко-ліричним показником* 12,12% учнів ЕГ досягли високого рівня (не було виявлено на констатувальному етапі); достатнього – 61,01% (було 5,34%); задовільного – 23,87% (було 64,45%); низького – 3,0% (було 30,21%). Учні ЕГ продемон-

Таблиця 3

Порівняльні дані рівнів сформованості контрастивно-порівняльної компетенції учнів початкових класів за результатами контрольного зрізу, у (%)

Етап	Групи	Показники	Рівні			
			високий	достатній	задовільний	низький
констатувальний	КГ	загальнокультурний	-	30,07	50,28	19,7
		культурно-специфічний	-	30,93	52,17	16,9
	Узагальнені показники (КГ)		-	30,5	51,2	18,3
	ЕГ	загальнокультурний	-	29,8	52,4	17,8
		культурно-специфічний	-	29,08	52,15	18,77
	Узагальнені показники (ЕГ)		-	29,44	52,27	18,29
формувальний	КГ	загальнокультурний	2,0	34,1	49,7	14,2
		культурно-специфічний	1,3	35,19	51,13	12,38
	Узагальнені показники (КГ)		1,65	34,65	50,41	13,29
	РІЗНИЦЯ		+ 1,65	+ 4,15	- 0,79	- 5,01
	ЕГ	загальнокультурний	28,1	51,01	16,09	4,8
		культурно-специфічний	27,22	50,99	17,89	3,9
	Узагальнені показники (ЕГ)		27,66	51,0	16,99	4,35
	РІЗНИЦЯ		+27,66	+ 21,56	- 35,28	- 13,94

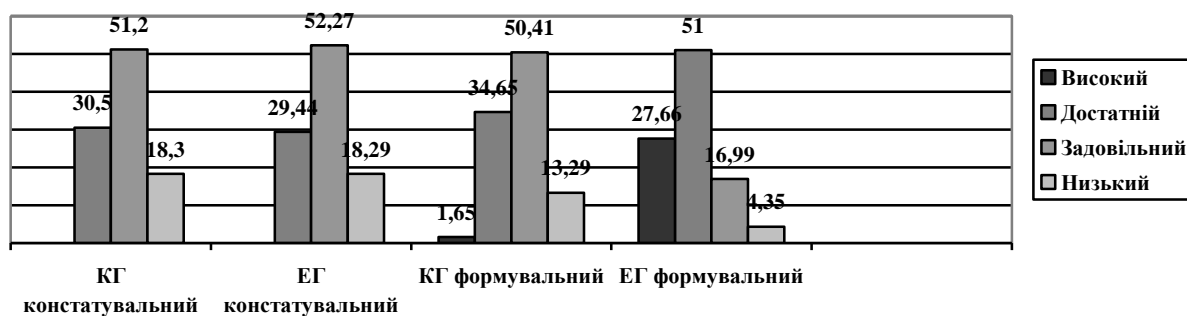


Рис. 3. Динаміка рівнів сформованості контрастивно-порівняльної компетенції учнів початкових класів експериментальної і контрольної груп (%)

стрували практичні вміння застосування знання сюжетних ліній і характеристики головних героїв найпопулярніших китайських та українських ліричних і прозаїчних творів (у контексті опису природи, життя людини і тварин) та уміння творчо, емоційно декламують китайські й українські вірші із збереженням відповідних інтонаційних моделей і правил орфоєпії.

2.3. Порівняльні дані рівнів сформованості контрастивно-порівняльної компетенції учнів початкових класів за результатами контрольного зрізу

Динаміку формування контрастивно-порівняльної компетенції було визначено за загальнокультурним і культурно-специфічним показниками у межах розуміння ключових понять, як-от: «культура», «мова», «культура мовлення», «дотримання мовних норм вимови», «національні традиції і звичаї КНР та України», «традиційна кухня та страви» тощо у вигляді вербально-кваліметричної оцінки за рівнями – високий, достатній, задовільний і низький. Порівняльні дані рівнів сформованості контрастивно-порівняльної компетенції учнів за

результатами контрольного зрізу відображено в таблиці 3 і діаграмі 3.

Так, за результатами прикінцевого зрізу високого рівня в ЕГ досягли 27,66% (не було виявлено на констатувальному етапі), достатнього – 51,0% (було 29,44%), задовільного – 16,99% (було 52,27%), низького – 4,35% (було 18,29%); у КГ було такі результати: високого рівня досягли 1,65% (не було виявлено на констатувальному етапі), достатнього – 34,65% (було 30,5%), задовільного – 50,41% (було 51,2%), низького – 13,29% (було 18,3%).

Результати обробки даних, поданих у рисунку 3, засвідчили помітні розбіжності в показниках високого і низького рівнів сформованості досліджуваної компетенції в КГ і ЕГ.

Показники високого рівня серед учнів ЕГ значно перевищують аналогічні показники результатів учнів КГ – на 26,01%; показники низького рівня сформованості контрастивно-порівняльної компетенції учнів ЕГ менш, ніж аналогічні показники учнів КГ – на 8,93%. Загалом після експериментального навчання учні ЕГ підвищили якість своєї підготовки за контрастивно-порівняльною компетенцією на 43,52% (високий і достатній рівні у сукупності).

У КГ не виявлено значних змін у виконанні завдань на констатувальному й прикінцевому етапах: від - 0,79% до + 4,15%.

Інтегративність процесу оцінювання забезпечували такі методи контролю: контрольні тестові та інтерактивні завдання. Переважна кількість учнів ЕГ репрезентувала кращу підготовку до практичних занять; виявила значну зацікавленість змістовим контентом вивченого матеріалу; продемонструвала вправність здійснювати когнітивний аналіз сприйнятої інформації.

Пояснимо одержані результати такими чинниками: учні ЕГ одержали чітку настанову на вдосконалення контрастивно-порівняльної компетенції; навчальний матеріал було репрезентовано в інтерактивно-дискурсивному форматі, мав культурно-практичне спрямування завдяки вивченню китайської та української традиційно-національної спадщини в реальних умовах, зокрема спільне готування традиційних страв та участь в українсько-китайських святах, тобто завдяки реалізації принципу єдності навчального матеріалу лінгвокультурологічної спрямованості в контексті взаємодії України і Китаю.

У межах загальнокультурного показника 28,1% учнів ЕГ досягли високого рівня (на констатувальному етапі не було виявлено); достатнього – 51,01% (було 29,8%); задовільного – 16,09% (було 52,4%); низького – 4,8% (було 17,8%). Школярі демонстрували етичну коректність по відношенню до представників рідної та інших культур у процесі міжкультурної комунікації у класній та позакласній діяльності.

За культурно-специфічним показником 27,22% студентів ЕГ досягли високого рівня (на констатувальному етапі не було виявлено); достатнього – 50,99% (було 29,08%); задовільного – 17,89% (було 52,15%); низького – не було виявлено (було 18,77%). Учні демонстрували обізнаність із провідними національними традиціями, звичаями, святами, стравами КНР та України, правилами чемної поведінки під час організації освітніх і культурних українсько-китайських свят («Китайсько-Українська весна», «Міжнародний День Інститутів Конфуція» тощо) та участі в інших заходах (конкурси «Міст китайської мови», «Що я знаю про Китай?» тощо). Відзначимо, що школярі вдало проводили кореляцію між національними святами та стравами, що готують на ці свята, називали відповідники згаданих реалій українською / українською мовою.

2.4. Порівняльні дані рівнів сформованості операціонально-інтерактивною компетенції учнів початкових класів за результатами контрольного зрізу

Контрольний зріз, що мав на меті вивчення рівнів сформованості операціонально-інтерактивною компетенції учнів на основі мовно-ресурсного,

перцептивно-когнітивного і продуктивно-демонстрального показників, передбачав виконання студентами аналогічних констатувальному зрізові мовленнєвих завдань в межах різних видів мовленнєвої діяльності китайською й українською мовами, як-от: письмі, аудіюванні, читанні, говорінні (монологічне, діалогічне мовлення), виконання яких спостерігалось і доповнювалось на класних і факультативних заняттях з китайської мови. Порівняльні дані рівнів сформованості операціонально-інтерактивної компетенції школярів подано в таблиці 4 та діаграмі 4.

Так, високого рівня в ЕГ досягли 10,46% (було 1,37%), у КГ – 2,17% (було 1,23%); достатнього – 49,57% в ЕГ (було 36,59%), 37,43% у КГ (було 36,83%); задовільного – 35,97% в ЕГ (було 45,21%), 46,8% у КГ (було 45,14%); низького – 4,0% в ЕГ (було 16,83%), 13,6% у КГ (було 16,8%).

Динаміку рівнів сформованості операціонально-інтерактивної компетенції в КГ та ЕГ показано на рис. 4. Специфікуємо підсумки виконання експериментальних завдань учнів ЕГ. Збільшилась кількість школярів, які досягли високого рівня опанування операціонально-інтерактивної компетенції (на 9,09%), у КГ – на 0,94%; на 9,24% у порівнянні з констатувальним етапом зменшилась кількість учнів ЕГ, що демонстрували задовільний рівень, у КГ – на 1,66% збільшилась кількість школярів; на 12,83% менше стало тих в ЕГ, результати виконання завдань яких відповідали низькому рівню; у КГ – на 3,2%.

Аналіз результатів виконання комунікативно-мовленнєвих завдань показав, що середні показники високого рівня сформованості операціонально-інтерактивної компетенції в ЕГ зросли на 9,09%, достатнього – на 12,98%, на відміну від КГ (загалом в КГ зросли на 1,54%), а показники задовільного та низького рівня разом виявилися нижчими на 22,07% в ЕГ. Згідно з отриманими даними, констатуємо, що рівень сформованості операціонально-інтерактивної компетенції в КГ в середньому нижчий.

Зміни у володінні операціонально-інтерактивною компетенцією в більш позитивну сторону в ЕГ можна пояснити перевагами запропонованої методичної системи (поетапне вивчення матеріалу, застосування компетентнісного підходів до моделювання комунікативних ситуацій, упровадження в навчання рольових інтерактивних ділових ігор, культурологічно спрямованих вправ і заходів тощо). Завдяки зануренню учнів ЕГ в активну самостійну іншомовну діяльність з китайсько- та українськомовними текстами та носіями китайської мови вдалося стимулювати мотиваційний потенціал учнів до оволодіння перцептивними і продуктивними видами іншомовної та слов'яномовної мовленнєвої діяльності, підвищити їхню увагу до власного мовлення і мовлення однокласників. Опишемо отримані дані за показниками.

Таблиця 4

**Порівняльні дані рівнів сформованості операціонально-інтерактивною компетенції учнів
початкових класів за результатами контрольного зрізу, у (%)**

Етап	Групи	Показники	Рівні			
			високий	достатній	задовільний	низький
констатувальний	КГ	мовно-ресурсний	2,1	29,45	42,64	25,81
		перцептивно-когнітивний	0	30,9	50,1	19,0
		продуктивно-демонструвальний	1,58	50,14	42,68	5,6
	Узагальнені показники (КГ)		1,23	36,83	45,14	16,8
	ЕГ	мовно-ресурсний	2,48	29,48	42,44	25,6
		перцептивно-когнітивний	0	30,39	50,32	19,29
		продуктивно-демонструвальний	1,63	49,91	42,86	5,6
Узагальнені показники (ЕГ)		1,37	36,59	45,21	16,83	
формувальний	КГ	мовно-ресурсний	2,8	33,2	44,6	19,4
		перцептивно-когнітивний	1,1	29,4	52,4	17,1
		продуктивно-демонструвальний	2,6	49,7	43,4	4,3
	Узагальнені показники (КГ)		2,17	37,43	46,8	13,6
	РІЗНИЦЯ		+ 0,94	+ 0,6	+ 1,66	- 3,2
	ЕГ	мовно-ресурсний	11,28	48,8	36,12	3,8
		перцептивно-когнітивний	9,6	49,4	36,3	4,7
		продуктивно-демонструвальний	10,5	50,51	35,49	3,5
	Узагальнені показники (ЕГ)		10,46	49,57	35,97	4,0
	РІЗНИЦЯ		+ 9,09	+ 12,98	- 9,24	- 12,83

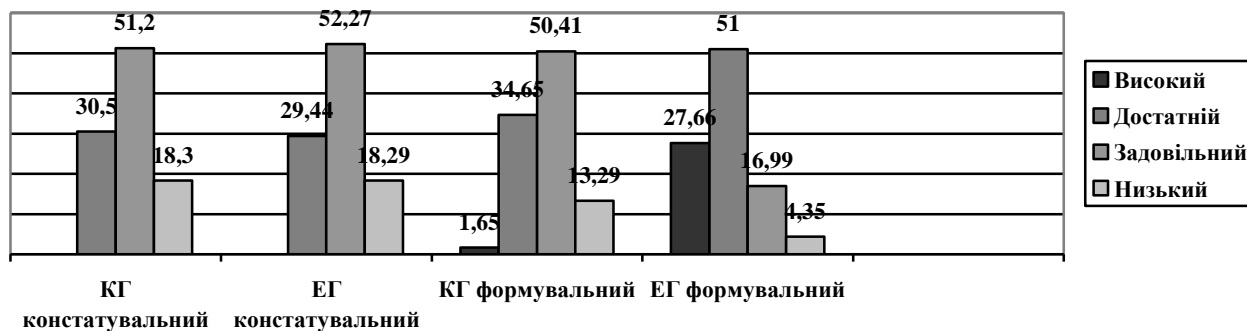


Рис. 4. Динаміка рівнів сформованості операціонально-інтерактивною компетенції учнів початкових класів експериментальної і контрольної груп (%)

За мовно-ресурсним показником одержано такі результати: високого рівня досягло 11,28% в ЕГ (було 2,48%); достатнього – 48,8% (було 29,48%); задовільного – 36,12% (було 42,44%); низького рівня – 3,8% (було 25,6%). Зауважимо, що учням було запропоновано, крім транскрипції китайськомовних текстів піньїнем і складання речень з елементів, виконати письмовий тест щодо культурологічних реалій. Учні після опанування експериментальної методики продемонстрували обізнаність з тональними особливостями китайських слів-ієрогліфів на тлі програмної лексики, включаючи культурологічно спрямовану, й елементарну граматичну будову китайської та української мов. Школярі охоче вимовляли мовні одиниці сегментного і суперсегментного рівнів за правилами використання тону та фіксували окремі звуки, слова / ієрогліфи, фрази і прості за структурою речення китайською мовою; транскрибували мовні одиниці піньїнем;

практично застосовували знання морфології і синтаксичної реалізації простих китайськомовних та українськомовних висловлювань (позитивні і негативні твердження, загальні й спеціальні запитання) на тлі лексичного матеріалу. Уміння учнів у межах перцептивних видів мовленнєвої діяльності також перевірялися у комплексі. Зміст завдань на контрольному етапі дещо ускладнився: учні слухали і читали автентичні китайськомовні й українськомовні казки, твори про природу і тварин, вірші, виокремлювали ключові слова та порівнювали їх із ключовими ієрогліфами, аналізували збіги та розбіжності в семантиці.

За перцептивно-когнітивним показником 9,6% учнів ЕГ досягли високого рівня (було 10,23%); достатнього – 41,67% (було 37,58%); задовільного – 15,52% (не було зафіксовано на констатувальному етапі). Учні ЕГ виявили вміння ідентифікувати та декодувати окремі ієрогліфи та розуміти зміст цілого вихідно-

го тексту в різних видах читання (ознайомлювальному, вивчаючому, вибірково / переглядовому), що свідчить про системність у навчанні читання в аспекті актуального членування речення, скрупульозну роботу з оволодіння мовними засоби вираження логічних зв'язків між реченнями у межах китайської та української мов. За результатами виконання завдань в КГ зафіксована незначна розбіжність: збільшення на 3,18% у межах високого і задовільного рівнів, а також зниження на 2,89% у межах достатнього і низького рівня, що можна пояснити тим, що учні мали можливість на заняттях виконувати завдання з розуміння на слух головної думки, основної ідеї, загального змісту найпопулярніших китайських народних казок, ліричних і прозаїчних творів, пов'язаних з програмною тематикою. Констатуємо сформовану здатність учнів адекватно їх інтерпретувати, а також ідентифікувати необхідну інформацію творів через декодування ключових ієрогліфів.

За продуктивно-демонстративним показником у межах виконання завдань високого рівня сформованості досягли 10,5% учнів ЕГ (було 1,63%); достатнього – 50,51% (було 49,91%); задовільного – 36,3% (було 42,86%) та низького – 3,5% (було 5,6%). Найвими є зрушення в бік підвищення якості.

На основі попередньо прочитаних китайських казок учням було запропоновано скласти з однокласником міні-діалог китайською мовою про сюжет казки на базі навчального програмного матеріалу та надати короткий переказ казки своєму другу. Жвавий інтерес викликало завдання, коли однокласники доповнювали почуті міні-монолози та виправляли

неточності, після чого учні обмінювалися ролями. Контрольне завдання було доповнено таким формулюванням: «Згадайте казку І. Франка «Війна між Псом і Вовком». Чи є щось спільне між героями китайської та української казками? Що саме?». Виступи учнів вирізнялись креативністю у моделюванні поведінкових моделей китайських й українських героїв казок, вдалим використанням театральних прийомів (інтонаційного інструментарію, невербальних засобів тощо). Під час оцінювання відповідей учнів ЕГ було виявлено обізнаність із лінгвістичними засобами побудови простих коротких монологічних висловлювань-оповідань та діалогічних реплік; уміння будувати короткі діалоги-обміни інформацією й адекватно реагувати на відповіді та пропозиції співрозмовників у межах програмного матеріалу; уміння продукувати китайською мовою власні підготовлені прості короткі монологічні висловлювання-оповідання в межах програмного матеріалу; уміння демонструвати культурологічно-філософську обізнаність у комунікативній поведінці з представниками рідної і чужої культури. Зауважимо, що загальна швидкість монологу та діалогу не була порушена через хезитаційні (не)вокалізовані паузи.

Виконання наступних завдань допомогли учням вдало виступати на шкільних концертах та під час проведення китайсько-українських заходів: 1. Драматизуйте уривки ваших улюблених китайських казок на шкільному концерті. 2. Драматизуйте уривки ваших улюблених українських казок на шкільному концерті. 3. Прорекламуйте ваш улюблений китайський вірш про природу (чи тварин).

Таблиця 5

Рівні сформованості лінгвокультурної компетентності учнів початкових класів загальноосвітніх шкіл за результатами прикінцевого зрізу (%)

Етап	Рівні		Високий	Достатній	Задовільний	Низький
	Групи					
Констатувальний	КГ		0,3	21,29	49,1	29,31
	ЕГ		0,34	21,0	49,29	29,37
Прикінцевий	КГ		1,75	22,38	49,6	26,27
		<i>Різниця</i>	+ 1,45	+ 1,09	+ 0,5	- 3,04
	ЕГ		16,54	56,76	23,99	2,71
		<i>Різниця</i>	+ 16,2	+ 35,76	- 25,3	- 26,66

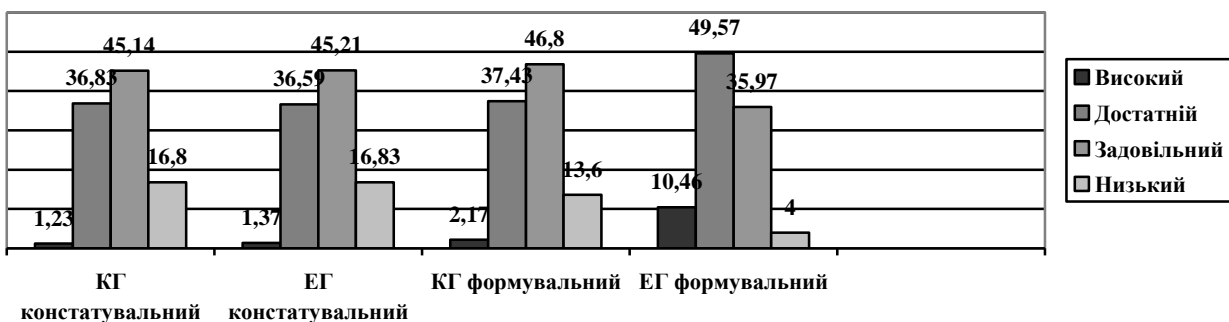


Рис. 5. Динаміка рівнів сформованості лінгвокультурної компетентності учнів початкових класів загальноосвітніх шкіл експериментальної і контрольної груп (%)

4. Прорекламуйте ваш улюблений український вірш про природу (чи тварин). Письмові завдання було посилено такими, як-от: 1) Напишіть своєму китайському другу листа про улюблену казку (вірш, навчання, родину тощо) та надішліть його електронною поштою. 2) Напишіть своєму китайському другу листа про улюблене традиційне китайське свято (дата святкування, традиції його проведення та страви), оформив його відповідними малюнками. Учні після опанування експериментальної методики продемонстрували обізнаність з композиційним форматом електронного листа та короткого нарративного тексту та уміння накреслювати певні елементи ієрогліфів, нескладні ієрогліфи з урахуванням граматичних явищ.

2.5. Рівні сформованості лінгвокультурної компетентності учнів початкових класів загальноосвітніх шкіл за результатами прикінцевого зрізу

На прикінцевому етапі експериментального педагогічного дослідження відповідно до визначених критеріїв і показників рівнів сформованості лінгвокультурної компетентності учнів початкових класів за даними виконання контрольних завдань було проведено порівняльно-контрастивний аналіз, результати якого довели ефективність моделі та експериментальної методичної системи формування означеної компетентності. Кількісні показники порівняльного аналізу подано в таблиці 5.

Дані таблиці переконують, що після експериментального навчання учнів позитивні результати у сукупності підвищилися прямопорційно по відношенню до задовільних і незадовільних. Отже, високого рівня спромоглися досягти на 14,75% більше учнів ЕГ ніж КГ, достатнього – на 34,67% (загалом на 49,42%), тоді як на середньому й низькому рівнях в ЕГ перебувало загалом на 49,42% учнів менше ніж у КГ.

Динаміка рівнів сформованості лінгвокультурної компетентності учнів початкових класів загальноосвітніх шкіл в КГ та ЕГ за результатами констатувального та прикінцевого зрізів показано на рис. 5.

Так, за даними діаграми 3.5, в ЕГ після впровадження експериментального навчання стався значний перерозподіл учнів за рівнями сформованості лінгвокультурної компетентності: високого рівня спромоглися досягти 16,54% студентів (було 0,34%), у КГ показники незначно змінилися – лише 1,75% (було 0,3%). В ЕГ зросла кількість учнів з достатнім рівнем сформованості лінгвокультурної компетентності – 56,76% (було 21,0%), а в КГ вона склала – 22,38% (було 21,29%).

Середній рівень в ЕГ зменшився до 23,99% (було 49,29%), а у КГ залишився приблизно ідентичний попереднім результатам – 49,6% (було 49,1%). В ЕГ низький рівень продемонстрували лише 2,71%

(було 29,37%), у КГ таких було виявлено 26,27% (було 29,31%).

Відтак, отримані результати підтверджують ефективність обґрунтованих педагогічних умов експериментального навчання учнів початкових класів, відповідної моделі та адекватного критеріального інструментарію з оцінювання якості експериментального навчання.

3. Висновки

Якісний бік формування лінгвокультурної компетентності учнів початкових класів є визначеним і вербалізованим через критеріальну модель, яка уможливила уніфікувати складну ієрархічну структуру лінгвокультурної компетентності учнів у межах їхнього експериментального навчання в умовах загальноосвітньої школи, а також слугувала мірилом-еталоном оцінки ефективності формування лінгвокультурної компетентності учнів за конкретними критеріями з урахуванням українсько-китайських взаємин, а саме за 1) просвітницько-накопичувальною (показники: філософсько-фундаментальний, конфуціансько-центричний); 2) художньо-автентичною (показники: художньо-автентичний, епічно-фольклорний, прозаїко-ліричний); 3) контрастивно-порівняльною (показники: загальнокультурний, культурно-специфічний); 4) операційно-інтерактивною (показники: мовно-ресурсний, перцептивно-когнітивний, продуктивно-демонструвальний) компетенціями.

Вибір критеріїв носив більш компромісно-абсолютивний характер для забезпечення чистоти експерименту, оскільки спектр саме запропонованих критеріїв та показників рівнів сформованості досліджуваної компетентності найширше розкриває сутність експериментальної методики і дає змогу раціонально визначити її зміст, орієнтований на шкільну програму з навчання іноземних мов відповідно до сучасних вимог у контексті НУШ. Завдяки розробленим критеріям було достовірно категоризовано та інтерпретовано результати експериментального навчання, що в повній мірі підтвердило гіпотезу і доцільність упровадження в навчально-виховний процес загальноосвітньої школи започаткованої методичної системи.

Ефективність розробленого експериментального навчання учнів початкових класів було доведено через підвищення рівня сформованості їхньої лінгвокультурної компетентності в ході позитивно детермінованої навчальної діяльності.

При укладанні комплексів вправ і завдань для конкретного рівня навчання зміст поданих вище критеріїв трансформується. Виявлення таких змін та перегляд контенту відповідних вправ і завдань на кожному етапі навчання (початкова, середня, старша школа) потребує спеціальних досліджень, в чому і вбачається перспектива подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кремень В. Г. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України, головний ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Лодатко Є. О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання: that is that? // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. У 2-х тт. 2011. № 3. Т. 1. С. 339–344.
3. Методика навчання іноземних мов та культур : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / [за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої]. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
4. Психологічна енциклопедія / [Автор-упорядник О. М. Степанов]. К. : Академвидав, 2006. 424 с.
5. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності : підручник [для студ. вищ. заклад. освіти за спеціальністю "Переклад"]. Вінниця : Нова Книга, 2013. 376 с.
6. Черноватий Л. М., Ковальчук Н. М. Система вправ і завдань для навчання усного послідовного перекладу // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: Лінгводидактика. Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2017. №86. С. 167–174.

REFERENCES

1. Kremen, V. G. (2008). *Entsyklopediya osvity* [Encyclopedia of education]. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
2. Lodatko, Ye. O. (2011). *Pedahohichni modeli, pedahohichne modelyuvannya i pedahohichni vymiryuvannya: that is that?* [Pedagogical models, pedagogical modelling and pedagogical measurements: that is that?]. *Vyshcha osvita Ukrainy: Teoretychnyi ta naukovo-metodychnyi chasopys – Higher Education in Ukraine: Theoretical and Scientific Methodical Journal*, 3, (Vols 1), 339–344 [in Ukrainian].
3. Nikolayeva, S.Yu. (ed). (2013). *Metodyka navchannya inozemnykh mov ta kul'tur* [Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures]. Kyiv: Lenvit Publ. [in Ukrainian].
4. Stepanov, O. M. (ed). (2006). *Psykholohichna Entsyklopediya* [Psychological Encyclopedia]. Kyiv: Akademvydav Publ. [in Ukrainian].
5. Chernovaty, L.M. (2017). *Systema vprav dlia navchannya perekladu z arkusha maybutnikh filolohiv* [System of exercises for training sight interpreters at the university level]. *Naukovi zapysky. Filolohichni nauky (Movoznavstvo). Kropyvnyts'kyi KDPU imeni V.Vynnychenka – Scientific Records of Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University at Kropyvnyts'kyi*, 153, 603–608 [in Ukrainian].
6. Chernovaty, L.M., & Kovalchuk, N. M. (2017). *Systema vprav i zavdan' dlya navchannya usnogo poslidovnoho perekladu* [The system of exercises and tasks for consecutive interpreter training]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina – The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University*, 86, 167–174.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Цзинь Лулу – преподаватель Образовательного культурного центра «Институт Конфуция» Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»; e-mail: Alex-popova@ukr.net; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7740-5709>; GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com/citations?user=4sj6CbMAAAAJ&hl=ru&authuser=1>; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Jin_Lulu

Jin Lulu – Lecturer at the Educational and Cultural Center "Confucius Institute" of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky; e-mail: Alex-popova@ukr.net; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7740-5709>; GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com/citations?user=4sj6CbMAAAAJ&hl=ru&authuser=1>; RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Jin_Lulu

УДК 811.111'42'38:373.091.33

Stylistic and psychological analysis of Rudyard Kipling's "Just So Stories"

Galstyan A. G.

Lecturer at the Department of Foreign Language Teaching Methods and Practice
of V. N. Karazin Kharkiv National University; e-mail: gal_armish@yahoo.com;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6872-6519>;

GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.ru/citations?view_op=list_works&hl=en&user=bG9wdPQAAAAJ;

RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Armine_Galstyan
(Kharkiv)

The subject matter of the present paper is the linguo - stylistic and psychological analysis of Rudyard Kipling's "Just So Stories" as emotional means to motivate children to study English as a foreign language.

"Just So Stories" are tales for children, where the author tells how the world, surrounding the child, was created, why everything in this world is "just so", answers the questions that children like to ask so much: "what and why and when and how and where and who?" For children, who are not adapted to studying, and who achieve information with the help of games, fairy tales in general and Kipling's "Just so stories" in particular serve as a ground for not only developing the intellect, sense of humor and imagination of children, but also take away all boundaries in perceiving information in a foreign language and enhance interest towards the origin of familiar and unusual things. The knowledge, contained in tales is inmost and conveys great information about animals, people, the world they live in and the interrelation of everything in life.

Fairy tales develop not only the imagination of children but also establish some kind of bridge between the fantasy and the real life. Fairy tale reading attracts children, increases the motivation of learning a foreign language. Tale has an impact on children's emotional state: it reduces anxiety, fear and confusion and gives food for perception, empathy and communication with favorite heroes, creates a fairy atmosphere full of enthusiasm and joy.

The importance of the fact that all "just so stories" end with a poem cannot be underestimated. Firstly, poems and chants are short, emotionally colored and easy to remember. Secondly, poetic texts are great materials for practicing rhythm, intonation of a foreign speech and for improving the pronunciation. And thirdly, multiple repetitions of foreign words and word combinations with the help of poems do not seem artificial. Accordingly, the use of poetry contributes to the development of different language skills, like reading, listening and speaking.

Key words: A foreign language, fairy tales, motivation, psychological analysis, stylistic analysis.

Галстян А.Г. Стилистический и психологический анализ сборника Редьярда Киплинга «Вот так сказки». Статья посвящена лингвостилистическому и психологическому анализу «Вот так сказки» Р. Киплинга как эмоционального средства, побуждающего детей изучать английский как иностранный язык. «Просто сказки» - это сказки для детей, где автор рассказывает, как был создан мир, окружающий ребенка, почему все в этом мире «именно так», отвечает на вопросы, которые дети так часто задают: «что и почему, когда, как, где и кто?». Для детей, которые не приспособлены к учебе и которые получают информацию с помощью игр, сказки в целом и в частности «Вот так сказки» Киплинга не только служат основанием для развития интеллекта, чувства юмора и воображения, но и стирают все границы и сложности восприятия информации на иностранном языке и вызывают интерес к происхождению знакомых и необычных вещей. Знание, содержащееся в сказках, является самым сокровенным и передает глубокую информацию о животных, людях, о мире, в котором они живут, и о взаимосвязи всего, что есть в нашей жизни.

Сказка развивает не только воображение детей, но и устанавливает некую связь между фантазией и реальным миром. Чтение сказок привлекает детей, повышает мотивацию изучать иностранный язык. Сказка влияет на эмоциональное состояние детей: снижает тревогу, устраняет страх и растерянность и дает пищу для восприятия, сочувствия и общения с любимыми героями, создает сказочную атмосферу, полную энтузиазма и радости.

Тот факт, что все «вот так сказки» завершаются стихотворением, нельзя недооценивать. Во-первых, стихи короткие, эмоционально окрашенные и легко запоминающиеся. Во-вторых, поэтические тексты являются эффективными материалами для отработки ритма, интонации речи иностранного языка и для улучшения произношения. И, в-третьих, многократное повторение иностранных слов и словосочетаний с помощью стихов не кажется искусственным. Следовательно, использование поэзии способствует развитию различных языковых навыков, таких как чтение, аудирование и говорение.

Ключевые слова: Иностраный язык, мотивация, психологический анализ, сказки, стилистический анализ.

Галстян А.Г. Стилістичний і психологічний аналіз казок Редьярда Кіплінга «Ось так казки». Стаття присвячена мовно-стилістичному і психологічному аналізу «Казки просто так» Р. Кіплінга як емоційного засобу, що мотивуватиме дітей вивчати іноземну (англійську) мову.

«Ось так казки» - це казки для дітей, де автор розповідає, як створювався світ, чому все у світі «саме так», відповідає на питання, які діти так часто задають: «що і чому, коли, як, де і хто?». Для малечі, які не пристосовані до навчання, які отримують інформацію за допомогою ігор, казки в цілому і зокрема «Ось так казки» Кіплінга, служать підставою не тільки для розвитку інтелекту, почуття гумору й уяви, а й стирають усі межі й складнощі сприйняття інформації на іноземною мовою й викликають інтерес до походження знайомих і незвичайних речей. Знання, що містяться в казках, є найпотаємнішими і передають глибоку інформацію про тварин, людей та світ, в якому вони живуть, і про взаємозв'язок всього, що є в нашому житті.

Казка розвиває не тільки уяву дітей, а й встановлює певний зв'язок між фантазією і реальним світом. Читання казок приваблює дітей, підвищує мотивацію вивчати іноземну мову. Казка впливає на емоційний стан дітей: знижує тривогу, усуває страх і розгубленість і дає поживу для сприйняття, співчуття і спілкування з улюбленими героями, створює казкову атмосферу, повну ентузіазму і радості.

Той факт, що всі «ось так казки» завершуються віршем, не можна недооцінювати. По-перше, вірші короткі, емоційно забарвлені і легко запам'ятовуються. По-друге, поетичні тексти є ефективними матеріалами для відпрацювання ритму, інтонації мовлення і для поліпшення вимови. І, по-третє, багаторазове повторення іноземних слів і словосполучень за допомогою віршів не здається штучним. Отже, використання поезії сприяє розвитку різних мовних навичок, таких як читання, аудіювання та говоріння.

Ключові слова: іноземна мова, мотивація, казки, психологічний аналіз, стилістичний аналіз.

1. Introduction

Since ancient times knowledge has been transferred through tales, stories, legends and myths. People intuitively strive for knowledge – they reread and interpret the Bible, look for hidden ideas in myths, legends and tales.

No matter how and when tales appeared, whether they're codified rituals, myths or historical chronicles – tales exert psychological influence on both children and grown-ups alike.

Tales are written not only for children, in fact, they're addressed to the child that is inside the soul of every adult. When examining a tale from different angles, on various levels, one finds out, that tales contain a symbolic “bank of life situations”. They allegorically describe various human problems and offer possible ways of solving them [6].

The topicality of this paper is conditioned by the belief of the modern society that early learning of a foreign language develops children's mental capacities, boosts the knowledge of their native language and enhances cross-cultural understanding. Psychologists insist that children are not like grown ups: they do not learn the language, they just absorb it. Children have aural perception of a tongue: they easily distinguish the peculiarities of new sounds, grasp with amazing speed the correct pronunciation and intonation. Based on this, the aim of this paper is to reveal and analyze the stylistic and psychological peculiarities of Kipling's “Just So Stories” and reflect their influence on the process of teaching a foreign language to children. Kipling's tales create an original and extraordinary effect especially by their sound form: that is rhythm and music of words, and this fact makes children subconsciously feel, understand and memorize unknown and foreign words and word combinations.

The object of the paper is the linguistic and psychological analyses of Rudyard Kipling's “Just So Stories” and their influence on the process of teaching

a foreign language to children. Kipling's stories guide children to a strange and mysterious world of fantasy, but at the same time, they're “domestic”. His works are mainly based on encyclopedic knowledge, that's why his descriptions of animals, landscapes and details of everyday life are so exact and authentic. His unusual tales always have a pacifying influence on children: they enchant children by uncommonness of narration, hypnotize them by magic spells. Accordingly, the subject of the paper is teaching a foreign language to children with the help of fairy tales in the original.

The specific tasks of the article are as follows: 1) to display stylistically colored words (nursery and literary-bookish words) of Kipling's “Just so Stories”, 2) to analyze the psychological peculiarities of fairy tales in general and Kipling's “Just so stories: in particular and 3) to define the role of a fairy tale in teaching a foreign language.

The material of our study is Rudyard Kipling's “Just So Stories”.

2. General Characteristics and Compositional Structure of R. Kipling's “Just So Stories”.

It's worth paying attention to the extraordinary title of the book – “Just So Stories”. With the help of conversion, the adverbial combination “just so” has turned into an attributive complex. One can find this combination nearly in all tales. By telling how the alphabet was made, Kipling insists on the absolute authenticity of the facts – it was just so. Curious Elephant tries to find why the tail-feathers of his tall aunt, the Ostrich, grew just so, why melons tasted just so, and so on [4].

Together with this, the title of the book evokes other associations – they are connected with children's demand for Kipling not to change any word in his oral tales, for everything to be just so. Accordingly, we come to a conclusion, that the title of the book maintains two meanings. First, those are tales about the fact, why everything in the world is just so – Kipling claims that

everything is just so, that everything is perfectly true. Second, those are tales that have to be told just so, without changing any word.

The stories, in fact, are not too long. Their composition is very simple:

► It's usually formed by triple (or multiple) repetition of the one and the same action.

E.g. In the tale "The Cat that Walked by Himself" wild animals come to the cave three times (first the dog, then the horse and, later, the cow), three times they invite the Cat and the latter refuses for three times to follow them [4, p.179-200]. Repetition of the action is connected with the repetition of verbal formulas, expressed through a dialogue or a remark.

The use of repetition is one of the most important principles of the construction of a folklore work; it provides a fairy tale with expressiveness and emotionality. Thanks to repetition it becomes possible to attract small readers' or listeners' attention, helping them thereby easier and better master new foreign words and word combinations.

► Kipling frequently uses retardation, which is a delayed development of the action, achieved with the help of triple repetition, as well as detailed description and other kinds of repetition.

► The organization of rhythmic patterns gives a certain regular rhythm to the narration. Sometimes it resembles the rhythmic pattern of a lullaby.

Each tale, created by Kipling, begins with the indication of ancient times. But it's interesting to mention, that he never repeats the same beginning: e.g. *once upon a most early time..., in the days when everybody started fair..., in the beginning of years..., in the High and Far-Off Times...* [4].

► All tales of "Just So Stories" are written in a form of a conversation with a child. He addresses the child "My Best Beloved". This form of address is characteristic to the elevated and colorful style of oriental speech.

► Each tale contains a refrain, i.e. a phrase or a sentence that is repeated several times throughout the whole narration and sounds like a magic formula, as an incantation. For example:

✓ "The Elephant's child" [4, p.71].

There was one Elephant... who was full of 'satiableness and curiosity.

And still he was full of 'satiableness and curiosity.

It was all his 'satiableness and curiosity.

✓ "How the Whale got his throat" [4, p.27].

You'll find... a shipwrecked Mariner with... a pair of suspenders.

You must not forget the suspenders, Best Beloved.

The Whale found one single, solitary shipwrecked Mariner, with... a pair of suspenders

You must particularly remember the suspenders, Best Beloved.

Have you forgotten the suspenders?

► One of the most interesting features of Kipling's tales is the fact that each tale is concluded by a poem, which contains the moral, the main idea.

Methodists insist that the use of poems, which cultivate love of language from early childhood, is an effective method of teaching foreign languages, as they contribute to a rapid development of vocabulary and grammar. By learning English poems, children subconsciously memorize foreign words and grammatical structures.

e.g. *The Camel's hump is an ugly lump*

Which well you may see at the Zoo;

But uglier yet is the hump we get

From having too little to do.

Kiddies and grown-ups too-oo-oo,

If we haven't enough to do-oo-oo, We get the hump -

Cameelious hump -

The hump that is black and blue! [4, p.45-46].

3. Chief Approaches to Psychological Analysis of Tales.

No matter how or when tales appeared, no matter if they present themselves as codified rituals, myths, historical chronicles or childish prattle – tales exert psychological influence both on a child and a grown-up. Quite unbelievably, tales have survived and they still continue to exist in a culture, which greatly differs from the one where they have originally appeared. Could that have happened if tales hadn't been full of some important psychological content? In modern life everything is different from what it was in ancient times – language, state, traditions and so on – and it's difficult to imagine, what else except for the structure of psyche can unite people, living in different epochs.

One of the earliest approaches to psychological analysis of tales, behavioristic approach, enables us to treat tales as a description of possible forms of behavior. Pragmatically, tales can explain the child "What will happen, if..." Hence, the message of tales appears to be absolutely realistic.

Transactive analysis pays attention to the interaction of roles in tales. In other words, each character describes a real man, or rather a certain role which a man plays in his life scenario [1].

Another approach views the heroes of tales as subpersonalities. This is mainly the viewpoint of Jungian analytical psychology [3]. Whatever happens in a tale can be presented as an inner process where the prince, (i.e. consciousness) is looking for a princess (i.e. anima, the soul), and blind aggression (dragon), wisdom (the old man who helps the prince) and so on are involved into the process.

Some scholars tend to view tale-heroes as personified emotions. The characters and their actions are invented but the emotions evoked by them are absolutely real. Quite frequently the readers or listeners of tales experience emotions which they lack in real life.

Thus, tales serve as a ground for trials for complicated emotions, as well as guidance for transforming frightening and prohibited emotions into pleasant ones. In general, the emotional analysis of tales where the

main attention is paid to feelings, raised by a tale, is a very rewarding work.

Hypnotic school pays special attention to the similarity between being in a trance and listening to tales [2]. The atmosphere is nearly the same – the child falls asleep, listening to a tale told by a person whom he trusts: the speech is rhythmic, and usually incomprehensible formulas (introductions, refrains and so on) are repeated. A tale is not a mere description of possibilities but an active, although implicit suggestion of anything – the models of behavior, values, beliefs, life scenarios.

One of the main principles of tales is the fact, that a transformation takes place during the development of action. At the beginning of a tale, the hero is small and weak, at the end – he becomes strong and significant. It can be called a process of maturity. It is not complete maturity, it's rather a concrete stage, at which an already formed consciousness returns to its subconscious basis, renovating and deepening their mutual ties, broadening and achieving access to new images and energies. One can say that tales push children forward, and return grown-ups back to their childhood.

The importance and effectiveness of the psychological impact of tales has given rise to a new trend in psychotherapy – the so-called 'tale-therapy': a therapist creates or selects such a tale through which he suggests and/or inspires a metaphoric solution to the problem.

According to psychotherapists tales provide grown-ups and children with a common language: the language of a tale usually draws them closer to each other, it activates the 'metaphoric' thinking, understanding and intuition.

It's worth paying attention to a phenomenon called identification.

The tale tries to involve listeners into the role of chief heroes. A good listener is the person who tries to recognize himself in the main hero. And when he exclaims "Oh, he's just like me" – in this case identification takes place. The listener, especially the child, becomes the hero and he shares the hero's fate and emotions.

In her work "Practice of fairy tale therapy" Russian psychologist T. Zinkevich – Yevstigneeva presents the method of interpreting R. Kipling's tale "How the Whale Got His Throat" [5, p.4-5].

The core plot is as follows:

In the sea, once upon a time, there was a Whale, and he ate fishes. "All the fishes he could find in all the sea he ate with his mouth – so!" Till, at last, there was only one small fish left in all the sea and he was a small 'Stute Fish'. Once the small Fish said: "Noble and generous Cetacean, have you ever tasted Man?". And, as the Whale didn't know who that was, he asked to fetch him some. 'Stute Fish' explained that the Man is rather big, and it's enough to eat only one in order to satisfy hunger. Without thinking much, the Whale swallowed 'the shipwrecked Mariner, and his blue canvas breeches, and the suspenders, and the jack-knife'. The Mariner, who was 'a man of infinite-resource-and-sagacity', began dancing in the Whale's stomach, until the Whale got the hiccoughs.

The Whale asked the 'Stute Fish how to get rid of the Mariner, and the latter answered: "You had better take him home". So, the Whale swam and brought the Mariner to England. The Mariner walked out of his mouth. But while the Whale had been swimming, the Mariner took his jack-knife and cut up the raft into a little square grating "all running crisscross" and he tied it firm with his suspenders and he dragged that grating good and tight into the Whale's throat, and there it stuck! From that day on, the Whale could eat only very, very small fish. The small 'Stute Fish went and hid himself in the mud. He was afraid that the Whale might be angry with him.

Usually the psychological tale analysis with children begins with the question: "What is the tale about?" [5, p.4-5]. The heroes of the tale teach something and children need to guess. E.g. when children are asked how the tale ends, some of them usually answer; the Mariner treated the Whale badly (Was that human-like to put a grating in his throat?). But answering further questions soon they come to a conclusion that, if not the grating, the Whale would have died of hunger. So, it turns out, that the event which was unpleasant at first sight, suddenly proved to be very advantageous for the Whale.

According to Zinkevich – Yevstigneeva, it is important to explain children under what circumstances they can use that tale-lesson [5, p.4-5]. The Whale, offended by the Mariner, received a new possibility to get food. Based on this, children try to reveal the possibilities received from their own offenders.

Hence, the tale-lesson is applied to real-life situations and helps the child to realize the events and actions, taking place around him. To the question: "Why did the Mariner put the grating into the Whale's throat, if he was already at home?" they might answer: "In order to punish the Whale". After the discussion, it turns out that, in fact, care is hidden behind the punishment. Then children start picking up similar situations from their own lives, and with the help of it try to understand why parents often punish their children.

The adults' main task is to pose the question in such a way as to make the child think. And when they notice the child misbehaving, they can turn to the heroes of the tale: "Do you remember the Whale (or the Fish) from our tale? Don't you find anything in common between the current situation and that of the tale? What does the tale teach and warn us about?"

4.1 Stylistically Colored Words of R. Kipling's "Just So Stories"

It's worth paying special attention to the vocabulary of tales, and its stylistic usage.

Kipling, in fact, widely uses two categories of stylistically colored words, that is, nursery words and literary – bookish words.

I. Nursery words are divided into the following groups:

a) Words, marked in dictionaries as "nursery" – tummy, daddy, Bunny, mummy

b) Words the pronunciation of which imitates the speech of a child:

• **incomplete words**

<i>p'raps</i> - perhaps	<i>Fended</i> - offended,	<i>'scuse me</i> - excuse me
<i>'sclusively</i> - exclusively	<i>'stute</i> - astute	<i>'satiabile</i> - in- satiabile

• **words, pronounced incorrectly** (the author's spelling reflect the incorrect pronunciation).

<i>prefectly</i> - perfectly	<i>tiddy bit</i> - tiny bit	<i>inciting</i> - exc iting
<i>hijjus</i> - hideous	<i>Schlooped</i> - scooped	<i>curtiosity</i> - curiosity

c) Incorrect grammatical forms -

✓ *most 'scruciating idle* - excruciating (the contracted form of the adj. is incorrectly used as an adverb of degree).

✓ *Aren't you well, or are you ill...?* (humorous effect is achieved by the fact that both parts of alternative question contain no alternative, they are synonymous).

✓ *beautifullest* - the most beautiful

✓ *'sclusivest-sandiest-yellowest-brownest*

d) Misused words, that is, when a child aspires to use words of grown-ups, the meanings of which are unknown to him:

✓ *promiscuous parts* (used in the meaning: a place where it's easy to get lost).

✓ *it hurt me hideous*

✓ *curtiosities* - curious+courtesy

✓ *by our lones* - by our selves

✓ *statelily* - stately (in a stately way)

e) Nursery neologisms, that is words created by a child: (the use of words belonging to this category suggests Kipling's profound knowledge of the language and psychology of little children).

✓ *jumpsome* (this epithet is characteristic to children's vocabulary and the American slang).

✓ *ating* (is formed with the help of productive suffix -ing, added to the past tense of the verb 'to eat').

✓ *cameelious* (adj. formed by the non-productive suffix -ious, added to the noun 'camel' - has ironic bookish coloring).

✓ *cavely* (adv. formed from noun 'cave' with the help of suffix -ly).

Adjectives, formed from nouns or verbs, with the help of a productive suffix "-y", are characteristic to Kipling's nursery neologisms. They create an emotional, humorous and endearing effect. There are also cases, when adjectives are formed with the help of non - productive suffix "some" (jumpsome, adventuresome, noisome).

Adjectives formed with the help of productive suffix "-y" can be subdivided into two groups:

1. Simple derivative adjectives, formed from -

a. stems of verbs = *mixy, hurty, twisty, crackly*.

b. nouns and adjectives = *buttony, greeny, whity, stripy, speckly*.

2. Components of complex adjectives [*twirly* - *whirly*, *snarly* - *yarly*], where the use of the productive

suffix "-y", giving an emotional coloring to the word, is combined with other means like:

phonetic means (rhythm, rhyme, alliteration, onomatopoeia : *slippery* - *slidy*, *snarly* - *yarly*, *slushy* - *squshy* (*squashy*), *stripy* - *speckly*).

contextual synonymy: *twirly* - *whirly*, *tusky* - *musky*, *stickly* - *prickly*.

In some cases, for the formation of complex adjectives or even nouns, Kipling uses ablaut combination (root vowel alternation): *speckly* - *spickly*, *miz* - *maze*, *patchy* - *blotchy*, *snarly*-*yarly*.

II. The second category of stylistically colored words, which Kipling skillfully uses for the creation of unexpected or humorous effect, is the literary - bookish words, which can be divided into the following groups:

a) **Terms** :

✓ *O, noble and generous Cetacean* [zool.term]- (this high-flown address illustrates one of the author's most favorite stylistic devices - to interlace the tale, written in a simple colloquial manner, either with words taken from children's vocabulary or with term-words, bookish words, and even archaic words.

✓ *Precession of the Equinoxes* [astronomic term]

Cryptics, Runics [linguisc term]

✓ *Precedent* [juridical term]

b) Archaic words - *hither* (here), *yonder* (there), *behold* (watch).

c) Historical words - *hetman*, *adscript*, *serfs*, *villain*, *Noah's Ark* (biblical allusion), *Neolithic*, *Jute*, *Angle*.

d) Neologisms - *a man of infinite-resource-and-sagacity* (this expression joined the word-stock of the English language as a set expression).

✓ *the Altogether Uninhabited Interior* (of the ocean) - (in order to give greater importance and mystery to the description of the island, where the rhinoceros lived, the author created a new combination of words).

✓ *insatiable curiosity* (like many other expressions coined by Kipling, this one also enriched the English word-stock).

e) Exotisms (the use of which is characteristic of Kipling's tales, they add color, mysterious and exotic flavor to the narration)

✓ *They held a palaver*, and an *indaba*, and a *punchayet*, and a *pow-wow* (all these exotic words are contextual synonyms: 'indaba' (south-African) - conference, 'punchayet' (Hindi) - rural meeting in India, 'pow-wow' (north-amer. Ind.) - tribe council).

✓ *Amygdala* (medical), the Upland Meadows of Anantarivo, the Marshes of Sonaput, Orotavo... (imaginary geographical names, created on the analogy with really existing ones. They sound strange to a child's ears and evoke exotic associations).

By using these words in a neutral context, the author achieves comic expressiveness, and makes the tale sound mysterious and exotic.

4.2 The Use of Stylistic Devices and Expressive Means in "Just So Stories".

There is a great variety of lexical, syntactical and phonetic expressive means and stylistic devices, used by the author to add vividness and expressiveness to his tales.

Among **lexical** stylistic devices, metaphor, epithet and simile are most often found (the author draws parallels with objects and phenomena familiar to children – it's easier for them to imagine).

Here are some examples:

Metaphor – *the Cat arched his back, little pieces of light, to wear a hump.*

Epithet – *dreadfully wild, ladylike names, beautiful smell, Neolithic lady, bright morning time.*

Simile – *They ought to show up in this dark place like ripe bananas in a smoke house* [4, p.62].

The skin buttoned underneath with three buttons and looked like a waterproof. [4, p.52].

Her eyes were shining like deep pools with starlight in them.

He hopped like a Kangaroo.

Children are very sensitive to play on words. Such devices as Zeugma, Pun, Metonymy, Hyperbole and Irony find wide application in “Just So Stories”.

Zeugma – *He went home very angry and horribly scratchy* [4, p.54]. (the adj. ‘scratchy’ is used in its literal, usual sense, because the cake-crumbs were scratching him all over).

She sat down with her toes in the water and her chin in her hand.

Pun – *You take Baviaan's advice, too. He told you to go into spots* [blotches]

– *So I did. I went into this spot with you, and a lot of good it has done me.* [place]

Metonymy – *They wondered where all their breakfasts, and their dinners, and their teas had gone.* – “stand for animals”. *Calling names won't catch dinner* – “prey”.

Antonomasia – *Mr. One-Two-Three-Where's-your-Breakfast?* [4, p.68] (an interesting case of conversion, where the whole phrase is used as a noun).

Lady-who-asks-a-very-many-questions.

Hyperbole – *Tremendously excited* (epithet with an element of exaggeration)

He filled all Africa with his 'satiabile curiosities.

With the purpose of familiarizing little readers with historical and biblical facts, the author often resorts to allusion.

Allusion – *the white-cliffs-of-Albion* = an allusion of the expression ‘white cliffs of Dover’, that is ‘chalk hills of Dover’ – it is the first thing which the traveler can see when he approaches the shores of England from the English Channel.

He looked exactly like a Noah's Ark Rhinoceros [4, p.52].

Periphrasis – *sky - water* (rain), *my Daddy's daughter* (myself), *wiped the fine dust off his hands* (finished his job).

Very often the author resorts to the use of several stylistic devices and expressive means at a time, which results in a combination of various devices in one sentence or paragraph.

e.g. *He took that skin and he shook that skin and he scrubbed that skin and he rubbed that skin just as full of old, dry, stale, tickly cake-crumbs* [4, p53]. (rhythmic rhymed repetition, simile, polysyndeton, epithet alliteration, indirect onomatopoeia [scrubbing]).

5. Conclusion

In our study, we tried to reveal the potential of a literary genre - fairy tales in teaching a foreign language to children, identified all the positive features of Kipling's “Just so stories”, their direct correlation with the psychological characteristics of children of nursery and primary school age. Small children are extremely sensitive to the world surrounding them, and, possessing flexible mind and memory, having great curiosity and interest in everything unusual, they are able to learn more easily with the help of games, fairy tales and imaginary situations.

In the course of our work the following conclusions have been made:

- R. Kipling's “Just so stories” are quite unusual, they develop in extraordinary, exotic conditions which are interwoven with everyday notions and details of the reality, surrounding children. They contain encyclopedic knowledge and factual information on the theory of evolution, animals' adaptation to the environment, the origin of the world, combined with pure fiction, which though sounds quite convincing.

- The genre of “Just So Stories” can be defined as a natural genre of tales for children and also as having some elements of the genre of bestiary, in which the behavior of animals (used as symbolic types) points a moral.

- “Just So Stories” are characterized by the following features:

- ✓ They're aimed at entertaining and implicitly teaching small readers/listeners new, foreign words and word combinations.

- ✓ The tales describe miraculous adventures, transformations, magic deeds and fantastic creatures. The child, enchanted by the mystery, repeats the incantations and subconsciously memorizes them.

- ✓ The tales have a certain compositional structure: triple repetition of actions, introductory formulas, refrain stereotyped endings and concluding poems, which motivate children and enhance their knowledge of a foreign language.

- The tales exert powerful psychological influence on children and grow-ups.

Tales can be treated as a description of possible forms of behavior, human relationship, and serve as guidance for transforming unpleasant and prohibited emotions into pleasant ones.

All the stylistic, lexical, structural and psychological peculiarities of “Just So Stories” mentioned above provide sufficient grounds for considering the book to be one of the masterpieces among books for children, which, nevertheless, captures the imagination of readers, irrespective of their age, nationality, social standing, education, beliefs and intellectual level.

LITERATURE

1. Berne E. "Transactional Analysis in Psychotherapy". Condor book Souvenir press, 2001. 274 p. ISBN 0-285-64776-8.
2. Brian W. S. The "Storylistening" Trance Experience. The Journal of American Folklore. Vol. 113, No. 449. Published by: American Folklore Society. Summer, 2000, pp. 287-304. DOI: 10.2307/542104
URL: <https://www.jstor.org/stable/542104>
3. Jung C. G. "The Basic Writings of C. G. Jung". Ed. Violet S.de Laszlo. Publisher: Modern Library; Reprint edition (October 26, 1993). 736 p.
4. Kipling R. Just So Stories. Moscow, 1979. 254 p.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. Санкт-Петербург, 2000. 310 с. ISBN 5-9268-0022-6 URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/praktikum_po_skaz_ter.pdf
6. Солодухов В. Л. Значення казки в процесі навчання і виховання молодших школярів. Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. 2015. Вип. 51. С. 200-210. URL: <http://oaji.net/articles/2015/983-1445243301.pdf>

REFERENCES

1. Berne, E. (2001). Transactional Analysis in Psychotherapy. Condor book Souvenir press. ISBN 0-285-64776-8.
2. Brian, W. S., (2000). The "Storylistening" Trance Experience. The Journal of American Folklore, Vol. 113, No. 449, 287-304. DOI: 10.2307/542104
<https://www.jstor.org/stable/542104>
3. Jung, C. G. (1993) "The Basic Writings of C. G. Jung". Ed. Violet S.de Laszlo. Publisher: Modern Library; Reprint edition (October 26, 1993).
4. Kipling, R., (1979) Just So Stories. Moscow: Progress Publishers.
5. Soloduhov, V.L. (2015). Znachenya kazki v processi navchanya i vixovannya molodshix shkolyariv. [Value of the fairy tale in the course of training and education of younger schoolboys]. Visnyk Kharkiv. nats. ped. un. im. H.S.Skovorodi. Psychologia. – H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University Messenger. Psychology, 51, 200–210. Available at: <http://oaji.net/articles/2015/983-1445243301.pdf> (in Ukrainian)
6. Zinkevich-Evstigneeva, T.D. (2000). Praktikum po skazkoterapii [Practical course on fairy tale therapy]. Sankt-Petersburg: OOO «Rech'». . 310 p. Available at: file:///C:/Users/Admin/Downloads/praktikum_po_skaz_ter.pdf (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ / ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Галстян Арменуи Гагиковна – преподаватель кафедры методики и практики преподавания иностранного языка Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина; e-mail: gal_armish@yahoo.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6872-6519>; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.ru/citations?view_op=list_works&hl=en&user=bG9wdPQAAAAJ;

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

Галстян Арменуї Гагиківна – викладач кафедри методики та практики викладання іноземної мови Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна; e-mail: gal_armish@yahoo.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6872-6519>; GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.ru/citations?view_op=list_works&hl=en&user=bG9wdPQAAAAJ;

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

**РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ
ВІСНИКА ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ В.Н. КАРАЗИНА
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 ініціали автора, прізвище, вчена ступінь вказується після коми та поряд у дужках – назва міста;

– 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;

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

1. **Вступ (Introduction)**: постановка проблеми; актуальність дослідження; короткий аналіз останніх досліджень для виділення невіршених раніше питань; мета, завдання (Aims / tasks / objectives), хід їх вирішення в статті.

2. **Основна частина** (з відповідною темі назвою): об'єкт, предмет, теоретичні основи, матеріал і методи дослідження. Даються відповіді (доцільні підрозділи з назвами (2.1., 2.2.)) на кожне поставлене автором питання; результати обґрунтовуються, ілюструються прикладами, таблицями, малюнками.

3. **Висновки (Conclusions)**: узагальнення отриманих результатів, їх теоретичної значущості; конкретні перспективи дослідження.

Усі структурні елементи виділяються напівжирним шрифтом та нумеруються.

– За вимогами МОН обов'язковими елементами є об'єкт, предмет, мета, матеріал та актуальність дослідження, перспективи аналізу (шрифт розріджений – 3,0); за рекомендаціями наукових видань у статтях бажано цитувати праці членів редколегії Вісника;

– 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 без відступу від лівого поля і без двокрапки. Нижче в підбір до тексту подається занумерований перелік цитованих робіт (довідники включно) в алфавітному порядку авторів, оформлений із з урахуванням нормативних положень ДСТУ 8302:2015 Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання: <http://foreign-languages.karazin.ua/documents/268bbb17863baba3875e22fe24bb615e.pdf>

При необхідності надається список джерел ілюстративного матеріалу, оформлений так само, якому передує назва джерела ілюстративного матеріалу.

Для входження Вісника у наукометричні бази даних список літератури оформлюється двічі: спочатку за вимогами МОН України як **ЛІТЕРАТУРА (LITERATURE** для англійської статті), потім за міжнародними стандартами як **REFERENCES**.

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

ДЛЯ ВИДАНЬ СХІДНОСЛОВ'ЯНСЬКИМИ МОВАМИ:

Стаття:

Shevchenko, I.S., and Morozova, Ye.I. (2003). Diskurs kak myslekomunikativnoe obrazovanie [Discourse as a mental and communicative phenomenon]. *Visnyk Kharkiv. nats. un-tu im. V.N. Karazina*. – V.N. Karazin Kharkiv. National Univ. Messenger, 586, 33–38 (in Russian)

Електронне джерело:

Zagurenko, A.A. (2002). Ekonomicheskaya optimizatsia [Economic optimization]. *Neftyanoe khozyaistvo – Oil Industry*, 11. Available at: <http://www.opus>

Матеріали конференції:

Zagurenko, A.A. (2002). Economic optimization. *Trudy 6 Mezhdunarodnogo Simposiuma*, 21–23 April 2002 Kyiv. [Proc. 6th Int. Symp. 21-23 April 2002, Kyiv]. Kyiv, 267–272.

Книга:

Zagurenko, A.A. (2002). *Ekonomicheskaya optimizatsia [Economic optimization]*. Kyiv: Nauka Publ.

Дисертація:

Zagurenko, A.A. (2002). Ekonomichna optymizatsia. Diss. dokt. filol. nauk [Economic optimization. Dr. philol. sci. diss.]. Kyiv. 440 p. (in Ukrainian)

Автореферат дисертації (dokt./kand.):

Zagurenko, A.A. (2002). Ekonomichna optymizatsia. Avtoref. diss. dokt. filol. nauk [Economic optimization. Dr. philol. sci. diss. synopsis]. Kyiv (in Ukrainian)

Російська транслітерація: <http://www.translit.ru>

Українська транслітерація <http://translit.kh.ua/>

Для видань іноземною європейською мовою

Книга одного автора:

Lakoff, G. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press.

Книга БЕЗ автора, під редакцією:

Lakoff, G. (ed.) (1980). *Title of the book*. Chicago: Chicago University Pres.

Книга кількох авторів:

Jung, C., and Franz, M. (1964). *Man and his symbols*. New York: Doubleday Publ.

Стаття:

Author, A.A., Author, B.B., and Author, C.C. (2005). Title of the article. *Title of the journal*, 10(2), 49–53.

Розділ у книзі:

Shuman, A. (1992). Entitlement and authoritative discourse. In: J.H. Hill and J.T. Irvine (eds.). *Responsibility and evidence in oral Discourse*. Cambridge and New York: Cambridge University Press, pp. 135–160.

Підрядкові виноски не допускаються.

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

В окремому файлі подаються 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.

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-u1t06PRSfg>; 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 вказану сумою грошового внеску за публікацію.

Подані матеріали не повертаються.

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

Редакційна колегія

Наукове видання

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

Серія «Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов»

Випуск 89. Філологічні, педагогічні науки

Збірник наукових праць

Українською, російською, англійською, німецькою мовами

Технічний редактор *С.А. Гірник*

Формат 60x84/8. Ум. друк. арк. 9,80. Тираж 80 пр. Зам. 1106/2018. Ціна договірна.

61022, м. Харків, майдан Свободи, 4
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Надруковано ФОП Сверделов М.О.
м. Харків, вул. Гв. Широнінців, 24, корп. А, кв. 33.
Тел.: 755-00-23
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ВОО № 971661 від 13.12.2005.