

Міністерство освіти і науки України
НАЦІОНАЛЬНИЙ АВІАЦІЙНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ЛІНГВІСТИКИ ТА СОЦІАЛЬНИХ КОМУНІКАЦІЙ
КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ І ПЕРЕКЛАДУ

ДОПУСТИТИ ДО ЗАХИСТУ
Завідувач випускової кафедри
_____ С.І. Сидоренко
«_____» _____ 2021 р.

ДИПЛОМНА РОБОТА

ВИПУСКНИКА ОСВІТНЬОГО СТУПЕНЯ МАГІСТР

ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ «ГЕРМАНСЬКІ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ
(ПЕРЕКЛАД ВКЛЮЧНО), ПЕРША – АНГЛІЙСЬКА»

Тема: *КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ПРОСТІР ДИТИНСТВА В РОМАНІ РОАЛЬДА ДАЛЯ
«МАТИЛЬДА»*

Виконавець: студент групи ФЛ-201 «М» СИДОРЕНКО МАКСИМ СЕРГІЙОВИЧ

Керівник: канд. пед. наук, доцент кафедри англійської філології і перекладу
СЕМИГІНІВСЬКА ТЕТЯНА ГРИГОРІВНА

Нормоконтролер: _____ (Кондратенко Юлія Вікторівна)

Київ 2021

ЗМІСТ

Вступ	3
Розділ 1. Основні властивості художнього тексту й параметри його лінгвістичного вивчення	8
1.1. Текст як семантична структура.....	8
1.2. Індивідуально-авторська картина світу.....	12
1.3. Концепт як ціннісна домінанта авторської картини світу.....	21
Розділ 2. Методологія дослідження	30
2.1. Методи дослідження.....	30
2.2. Структура макроконцепту «ДИТИНСТВО».....	36
2.3. Когнітивні ознаки концепту.....	40
Розділ 3. Вербалізація концептуального простору дитинства в романі Р. Даля «Матильда»	43
3.1. Засоби вербалізації концепту в художньому тексті.....	43
3.2. Асоціативно-номінативний потенціал концепту.....	49
3.3. Аналіз трансформацій при перекладі концептів.....	61
Висновки	71
Список використаних джерел	75
Додатки	83
Додаток А.....	84
Додаток Б.....	85
Додаток В.....	86
Додаток Г.....	87
Додаток Д.....	88
Додаток Е.....	89

ВСТУП

Дитячу світову літературу не можна уявити без казок англійських письменників, які зуміли домогтися такого органічного поєднання загальносвітових фольклорних сюжетів, архетипових в своїй основ героїв, сучасної тематики, які сприяють тому, що в художньому світі казки читач будь-якої національності знаходить для себе багато важливого, цікавого, захоплюючого, повчального. Скарбниці дитячої англійської літератури – це твори Л. Керролла, Дж. Баррі, А. А. Мілна, П. Треверс, Дж. Р. Р. Толкіна, Дж. К. Ролінг та ін. З-поміж цих імен гідне місце належить Роальду Далю (Roald Dahl) – відомому англійському письменнику норвезького походження, власникові численних премій з літератури: Премії Едгара По (1954, 1960, 1980 рр.), Всесвітня премія фентезі (1983) та ін. День його народження, 13 вересня (1916 г.), в усьому світі відзначається як День Роальда Даля. Широку популярність придбали літературні казки письменника: «Чарлі і Шоколадна фабрика» (1964), «Чарлі і великий скляний фунікулер» (1972), «БДВ» (1982), «Відьми» (1983), «Матильда» (1988) і ін., які, на думку вітчизняних і зарубіжних літературознавців не завжди вписуються у межі позначення його творів як “fantastic novels”, “tales of fantasy”, “fantasies”, “low fantasy” [3].

Казки Р. Даля внесли істотний внесок у формування дитячої літератури нового часу, продовжуючи найважливіші традиції фольклорної казки, зближуючи її «вічні» сюжети про протистоянні добра і зла з найважливішими тенденціями розвитку сучасної Великобританії. Ці риси казок Р. Даля сприяють популярності його творів у всьому світі. Цікаві вони і для українських школярів, що дозволяє використовувати казки письменника при вивченні англійської мови в основній школі. Особливої популярності вони набувають у зв'язку з тим, що дозволяють використовувати в навчальному процесі краєзнавчий і лінгвокультурологічний підхід.

Актуальність роботи зумовлена тим, що звернення до краєзнавчих і лінгвокультурологічних аспектів іншомовного художнього тексту сприяє ефективності навчання іноземної мови. Згадане положення казки підтверджується великою кількістю сучасних досліджень, серед авторів яких Н. Будур, Д. С. Гасанова, О. Н. Гронська, Н. Н. Мамаєва, Ю. В. Мамонова, І. Р. Перевишина, Е. Е. Петрова,

О. А. Плахова, А. О. Тананихіна. Фольклорна та літературна казка завжди перебувала в центрі уваги лінгвістів і літературознавців як складний і багатогранний об'єкт дослідження. В. Я. Пропп одним з перших вказав на невичерпність казки як предмета дослідження: «Сфера казки величезна, для її дослідження потрібна робота кількох поколінь вчених. Вивчення казки – не стільки приватна дисципліна, скільки самостійна наука енциклопедичного характеру» [40, с. 6–7]. Представлена робота виконана в межах лінгвокультурології, а також в лінгвістичному аналізі тексту в розгляді концепту «дитинство» як він представлений у творі.

Лінгвокультурологія як наука про взаємозв'язок культури і мови базується на трихотомії «мова – свідомість – культура». Вона досліджує складне і багатоаспектне співвідношення мови і культури, розвиваючись на основі когнітивної лінгвістики. Як один із напрямів лінгвокультурології виділяється лінгвоконцептологія, наукова дисципліна, що вивчає культурні концепти, відображені в мові. Як зауважив С. Г. Воркачев, лінгвокультурна концептологія виділилася з лінгвокультурології в ході переакцентуації і модифікації компонентів в складі наміченої Е. Бенвенюстом тріади «мова, культура, людська особистість», в якій «людська особистість» прирівнюється свідомості, точніше сукупності, що утворюють «згустки сенсу» – концептів [15, с. 64–72]. Об'єкт дослідження цієї науки – етнічний менталітет носіїв різних мов, що зближує лінгвоконцептологію з міжкультурною комунікацією. Мета лінгвоконцептології – виявлення лінгвоспецифічних характеристик цього менталітету через аналіз його семантичних складових – лінгвокультурних концептів.

Але проаналізована література не містить в необхідній мірі всі аспекти напрямку дослідження. Тому для більш детального аналізу окресленого проблемного напрямку дослідження нами була вибрана дана тема роботи.

Об'єкт дослідження визначено як концепт «дитинство» в англійській лінгвокультурі.

Предмет дослідження – культурно-специфічні, когнітивно-лінгвістичні характеристики концепту «дитинство» в художньому просторі тексту роману «Матильда» Р. Даля.

Мета дослідження полягає у виявленні лінгвокультурологічного, когнітивного аспекту концепту «дитинство» на основі казки Роальда Даля «Матильда».

Для виконання сформульованої мети дослідження, нами були поставлені наступні **завдання**:

- 1) розглянути текст як семантичну структуру;
- 2) схарактеризувати індивідуально-авторську картину світу;
- 3) проаналізувати концепт як ціннісну домінуючу авторської картини світу;
- 4) схарактеризувати методи дослідження;
- 5) визначити структуру макроконцепту «ДИТИНСТВО»;
- 6) розглянути когнітивні ознаки концепту;
- 7) схарактеризувати засоби вербалізації концепту в художньому тексті;
- 8) виявити асоціативно-номінативний потенціал концепту;
- 9) проаналізувати трансформації при перекладі концептів.

Джерельна база дослідження. Робота ґрунтується на аналізі науково-методичної літератури, методичних посібників, наукових статей, періодичних видань та праць сучасних та попередніх вчених і дослідників в галузі літературознавства, а також тексту твору Роальда Даля “Matilda”, його перекладу українською мовою «Матильда», виконаного Віктором Морозовим.

Методологічною основою дослідження є роботи вітчизняних і зарубіжних вчених, присвячені мовним засобам при перекладі казок письменника російською мовою (Н. А. Караваєва), їх жанрову специфіку (Н. А. Вікторова), характеристики художнього часу (Е. В. Нестерік), лінгвостилістичних особливостях казок Р. Даля (С. Ю. Капкова, А. О. Тананихіна), лінгвокультурологічний аналізу його казок (Е. А. Ярмахова). При написанні методичної частини роботи ми зверталися до статей, посібників і монографій таких методистів і викладачів, як Н. Д. Арутюнова, В. Н. Телія, В. В. Воробйова, М. В. Костюченко, В. В. Червоних, В. А. Маслова, С. В. Мащенко, Є. І. Пасів, Е. В. Семенова, Ю. С. Степанова, В. П. Фурманова, А. Н. Шамова і ін. Корисними для нас також були різного роду словники і довідники, в т.ч. Оксфордський словник [Error! Reference source not found.]. У процесі дослідження ми

використовували такі методи: біографічний, порівняльний, інтерпретаційний, культурно-історичний.

Наукову новизну роботи ми бачимо в тому, що визначені загальні та специфічні характеристики концепту «дитинство» в мовній свідомості і комунікативній поведінці англomовного простору стосовно лексичних і когнітивним засобам їх лінгвістичної об'єктивації і вербалізації через аналіз художнього простору дитячої казки.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що його результати розвивають основні положення аксіологічної і когнітивної лінгвістики і лінгвокультурології стосовно концепту «дитинство» в англійській мові.

Практична цінність виконаної роботи полягає в тому, що її результати можуть бути використані при читанні теоретичних курсів мовознавства, англійської лексикології і стилістики, теорії міжкультурної комунікації, спецкурсів і спецсеминарів з лінгвокультурології та соціолінгвістики, а також на заняттях з англійської мови як іноземної.

Апробація результатів дослідження. Основні положення роботи викладено у вигляді тез:

1. Сидоренко М. С. Концептуальний простір дитинства в романі Р. Даля «Matilda» (Roald Dahl) / М. С. Сидоренко, Т. Г. Семигінівська // Міжнародна науково-практична конференція «Рівень ефективності та необхідності впливу філологічних наук на розвиток мови та літератури». – Львів, 2021. – С. 22–24.

Список використаних умовних позначень

ХКС – художня картина світу

ХКСА – художня картина світу автора

ХТ – художній твір

ХКСТ – художня картина світу тексту

КД – концепт «Дитинство»

РОЗДІЛ 1

ОСНОВНІ ВЛАСТИВОСТІ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ Й ПАРАМЕТРИ ЙОГО ЛІНГВІСТИЧНОГО ВИВЧЕННЯ

1.1. Текст як семантична структура

В філології існує понад 200 визначень терміну «текст» [2, с. 132]. Наявність такого різноманіття пов'язано з багатоаспектністю самого поняття і великою кількістю підходів до його розгляду. Так, наприклад, з точки зору семіотики, текст – це осмислена послідовність будь-яких знаків [34, с. 507]. І. В. Арнольд, Н. С. Болотнова, І. Р. Гальперін та інші традиційно вживають термін «текст» для позначення будь-якого мовного твору, об'єктивованого у вигляді письмового документа, а також для позначення як художнього, так і нехудожньої тексту.

Поняття «художній текст», що розглядається різними дослідниками цієї проблеми, також володіє різноманітними визначеннями, залежними від того, що ставить на чільне місце автор. Так, І. Я. Чернухіна визначає художній текст як «естетичний засіб опосередкованої комунікації, мета якої є зображально-виразне розкриття теми, представлене в єдності форми і змісту і складається з мовних одиниць, що виконують комунікативну функцію» [27, с. 45]. В. Г. Адмоні пропонує своє визначення, роблячи акцент на автора твору: «Художній текст – це те, що виникає зі специфічного (егоцентричного) внутрішнього стану художника, чуттєво-понятійне осягнення світу в формі мовного висловлювання» [7, с. 26].

Художній текст – це особлива функціональна система, в якій словотвірні значення, як і інші, утворюються під впливом художньої умовності, що сприяє появі нових смислів, перетворення старого, їх образне переосмислення тощо. Читач, сприймаючи текст, осмислює словотвірні одиниці як певні семантичні структури, за якими стоять концептуальні сутності. Він класифікує ці значення та формує їх певний ментальний образ, який можна інтегрувати з іншими, вказуючи читачеві на певні авторські наміри.

Ми розглядаємо текст як середовище для мовних одиниць, у яких вони виконують естетичну функцію. Виконуючи цю функцію, мовні одиниці беруть участь у формуванні різноманітних текстових значень, у т. ч. висновків.

За допомогою словотвірних засобів автор створює загальнотекстові значення, які прояснюють, підсилюють, розширюють і трансформують основні значення. Словотвірчі засоби можуть бути самостійними представниками смислів і беруть участь у формуванні смислового простору тексту.

Художній текст, який є основним об'єктом філологічного аналізу, який буде розглянуто нами в подальшому, виділяється з усіх функціонально-стильових видів тексту за такими ознаками:

- у художньому тексті присутні вигадана реальність, події і персонажі, тобто автор зображує умовний світ, підвладний його власній інтенції;
- художній текст – складна система, представлена словесним кодом, який читачеві необхідно дешифрувати. Але абсолютно тотожним дешифрування творів словесно-художньої творчості зробити не можна, так як, по В. М. Савицькому, сприйняти написане тотожно авторському задуму неможливо, в силу поліінтерпретативності художнього тексту [42, с. 3–4];
- художній текст експресивний, одиниці мовленнєвої діяльності передаються автором як в прямому, так і в переносному значенні;
- всі елементи художнього тексту взаємопов'язані між собою [35, с. 11–20].

Художній текст покликаний виконувати безліч функцій (комунікативну, змістотворну, функцію пам'яті та інші) [33, с. 144], головною з яких – функція емоційно-естетичного впливу на читача (на відміну від тексту нехудожнього, покликаного, передусім, повідомити читачеві інформацію) [24].

Функція емоційно-експресивного впливу здійснюється лише в процесі комунікації «автор-читач». Письменник вкладає в твір своє бачення світу, яке він прагне передати читачеві. В результаті цього останній пропускає прочитане через призму свого життєвого досвіду і світогляду, сприймаючи авторський задум, але інтерпретуючи його по-своєму, в залежності від особистого досвіду.

Являючись об'єктом матеріальної культури, художній текст пов'язаний з особистістю його творця, епохою і місцем його написання, конкретною ситуацією. Дана особливість говорить про необхідність враховувати екстралінгвістичні параметри тексту при його філологічному аналізі [12, с. 31].

Виходячи з усього вищесказаного, можна вивести наступне робоче визначення: художній текст – це пов'язаний, унікальний і неповторний поліінтерпретативний засіб опосередкованої комунікації «автор-читач», що передає внутрішній стан художника через взаємодію форми і змісту, створених мовними одиницями, наділеними не тільки прямим, але і так званим «прирощеним значенням» [8].

Згідно філологічної традиції під компонентами тексту ми розуміємо тематично, а іноді і структурно самостійні частини тексту, в яких відображаються типові для текстів одного жанру (відповідно до типових цілей і завдань, які розв'язуються в текстах кожного жанру) фрагменти дійсності, інформація про які становить предмет мовлення в тексті. У структурі художнього тексту виділяються чотири основні компоненти [44]:

- ідейно-тематичний зміст (ідея і тема);
- система образів;
- особливості сюжетно-композиційної побудови (сюжет, фабула, експозиція, зав'язка, кульмінація, розв'язка);
- мовний стиль або мова твору (лексика різних стилістичних рівнів – нейтрального, піднесеного, зниженого; стежки і фігури мови; синтаксис).

У сучасній науці також існує безліч визначень поняття «образ». Наприклад, літературознавець А. Є. Єфімов трактує художній образ двояко. Він виділяє літературні та мовні образи. До літературних вчений відносить образи персонажів, а до мовних – виразні властивості мови (тропи й фігури мовлення). При цьому мовним образам відводиться провідна роль в досягненні художнього значення твору [22, с. 34–45]. М. Л. Гаспаров розуміє під ним «будь-який чуттєво представлений предмет або особа, тобто в тексті – це потенційно кожний іменник» [16, с. 9–20]. Від цього погляду дещо відрізняється визначення І. Ф. Волкова, згідно з яким художній

образ – це система конкретно-чуттєвих засобів, що втілює собою власне художній зміст [14, с. 75].

С. І. Романова вважає, що «образ як такий в своєму природному існуванні слід розуміти як деяку цілісність, яку будує психіка в процесі сприйняття людиною світу. Образ в свідомості завжди співвідноситься з певним «класом» подібних об'єктів», тобто «моделі, створювані психікою, ми називаємо образами» [41]. Таким чином, під поняттям образу можна розуміти не тільки конкретний персонаж, героя або образ автора, як ми звикли, а й будь-яку частину художнього твору, яка може жити самостійним життям. Таким чином, ми також можемо зробити висновок, що концепт може виражатися асоціативно і номінативно за допомогою художніх образів, втілених у відповідних лексичних засобах мови.

За функцією в художньому тексті виокремлюють: модально-оцінні, емоційні, мотивні, культурні, хронотопні дериваційні значення. Усі значення тісно взаємопов'язані і стають важливим засобом розуміння змісту художнього тексту.

Дериваційні значення в художньому тексті стають формою виразів пізнавальної свідомості автора, складовою якого є комунікативна свідомість, у тому числі лінгвістична та метамовна [1].

У художньому тексті можуть бути різні способи актуалізації дериваційних значень: повторення морфем, повторення в ряді морфем, порушення сполучуваності морфем, лексем з похідними, асоціації похідних з єдиним мотиваційним кодом, безпосереднім контекстом похідних, випадкові утворення, паронімічна привабливість, відродження внутрішньої форми слова і т.д. В одному контексті автор може застосовувати відразу кілька способів оновлення.

Дериваційні значення стають засобом зв'язку дериваційно-семантичного простору з когнітивним простором художнього тексту з його компонентами, тобто поняттями, які дозволяють продовжити культурологічний рівень концептосфери письменника.

1.2. Індивідуально-авторська картина світу

Когнітивний підхід до вивчення художнього тексту включає, зокрема, питання розшифровки національної картини світу, національної ментальності та світосприйняття, відображеного в літературному творі. Картина світу в художньому тексті створюється мовними засобами. При цьому вона відображає індивідуальну картину світу в свідомості письменника і втілюється у виділенні елементів змісту художнього твору, мовних засобів, а також в індивідуальному використанні образних засобів (система тропів).

Сучасні лінгвістичні теорії характеризуються зростанням інтересу до тексту, будучи складним явищем, воно вивчається в різних аспектах і трактується в різних галузях гуманітарних наук по-різному [7].

Художній текст дає змогу не тільки спостерігати за предметно-пізнавальними аспектами людської діяльності як такої, а й спостерігати за мовою як формою відображення та вираження мисленнєвих процесів. Загальноприйняті способи пізнання навколишньої дійсності дозволяють нам дослідити формування цілісного образу дійсності на підсвідомому рівні, в тому числі і глибокі й поверхневі уявлення, зафіксовані в мові.

Дослідження семантичної організації художнього тексту, неможливе без виявлення всіх його явних і неявних значень визначення текстової універсальної «особи»: «Без винятку всі одиниці художнього тексту і формально-семантичні відносини між ними як основа його структури та концептуальності підпорядкований людській орієнтації» [32, с. 41]. Кожна грань художнього тексту як об'єкт лінгвістичних досліджень відображають роль автора – мовної, творчої особистості – творця, трансформатора, що естетично перетворює засоби мови, використовуючи його як найтонший інструмент у висловленні своїх поглядів та оцінок.

Вивчення мовних процесів нерозривно пов'язане з потребами в комунікативній діяльності і передбачає врахування людського фактору, коли предмет мовлення включений в опис мовних механізмів. Основа вивчення результатів когнітивної людської діяльності та їх закріплення в мові стало явищем «картина світу» – поняттям багатогранним.

Картина світу, закріплена в свідомості людини, є «вторинним існуванням об'єкта світу, який фіксується і реалізується в конкретній матеріальній формі. Форма – це мова, яка виконує функцію об'єктивації особистості людини у свідомості людини» [36, с. 15].

Зауважимо, що індивідуальна авторська картина світу, відображена в художньому тексті, має статус художньо-мовної, оскільки мова йде про літературну творчість, де мова виступає засобом творення художнього світу. За даними Є. А. Вороніна, авторський світогляд, як принцип підходу до життєвого матеріалу, його осмислення та відбору, у процесі художньої творчості не лише передає те, як вербалізується картина світу, стаючи мовною, а й диктує цілу концепцію, впливає на жанрово-стильову своєрідність твору [27].

Літературний текст виражає художню концепцію світу та особистості, яку складають ідейно-емоційна система та пластична картина світу (система художнього образу), що передається реципієнтом опосередковано через знакову систему мови. При цьому значущі лексеми тексту перестають бути просто словами, стаючи ментально, ідейно та емоційно насиченими поняттями [3].

Поняття картини світу належить до фундаментальних понять, що виражають специфіку людини та її існування. Як цілісний глобальний образ картина світу є результатом духовної діяльності людини і виникає в контакті зі світом.

Дослідження картини світу є актуальним у сучасній науковій парадигмі, яка приділяє особливу увагу тому, як мова відображає психічні процеси та індивідуальність загалом, а також у мовознавстві як науці, оскільки картина світу пов'язана з двома процесами мови.

По-перше, у надрах мови формується мовна картина світу, один із найглибших шарів картини світу в людині. По-друге, сама мова виражає й пояснює інші картини людського світу, які за допомогою особливої лексики входять до мови, вносячи в неї риси людини, її культури.

Картина світу являє собою діалектичну єдність статичності і динаміки, стійкості і мінливості. Якщо розглядати її в повному обсязі як образ світу, який конкретизується в процесі людського життя, то можна зробити висновок, що картина світу не вічна

навіть у межах життя однієї людини, оскільки вона постійно коригується, доповнюється та уточнюється [20].

Картина світу, будучи універсальним і інтегральним утворенням, може бути гіпотетично поділена на окремі специфічні складові: наукову, релігійну, художню та ін. Проблема виявлення закономірностей організації і співвідношення різних картин світу в свідомості індивіда має важливе значення для розуміння функціонування людської свідомості в цілому. Поняття художньої картини світу (ХКС) є аналітичним інструментом, що дозволяє досліджувати проблеми концептуальної організації свідомості людини взагалі або окремо взятого суб'єкта з урахуванням його індивідуальних особливостей. ХКС в свідомості людини являє собою «систему смислових, естетичних і емоційно-оцінних комплексів», представлених на мовному та дознаковому рівні [34, с. 6–7].

Художня картина світу є істотною межею концептуального образу дійсності. Художній текст є відображенням мовної особистості автора і репрезентує індивідуальну авторську модель світу. Це стає можливо в результаті використання мови в її естетичній функції.

Внутрішня індивідуальна модель світу автора, специфіка його бачення світу відображається на всіх рівнях ієрархічно організованої структури тексту і визначає виділення саме таких елементів, які за своїми мовними властивостями є найбільш ефективними для представлення авторського розуміння реальності, а також для реалізації прагматичних установок тексту. Тому здається можливим використовувати методи лінгвістичного аналізу для виявлення картини, властивої світу, тобто його концептуальну сферу. Слід також мати на увазі, що відображення індивідуальної авторської картини світу в художньому тексті базується на співвідношенні умовних та оказіональних параметрів.

Відбувається втілення уявлення письменника про світ, його авторську модель світу у словесну форму. Тому досягаючи концептуальну сферу художнього тексту стає можливим, насамперед, у результаті аналізу його словникового запасу [70].

Існує певна залежність частоти лексем, сукупність смислових груп з авторської концепції та теми творів, тобто автор використовує лексеми, які об'єднують

найбільші об'єкти зовнішнього і внутрішнього світу, які мають безпосереднє відношення до нього. У той же час слово, вжите в художньому творі відображає індивідуальні особливості сприйняття назв лексичних одиниць явища, підпорядковується меті висловлювання світогляду художника. Деякі автори компенсують недолік системи лексем, що адекватно відображають індивідуальні ментальні утворення, створюючи власні лексеми-неологізми.

Оскільки, як зазначає Ю. М. Лотмана, художні одиниці тексту, розміщені по вертикалі та горизонталі, вивчення необхідно здійснювати з урахуванням як парадигматичного, так і синтагматичного аспектів. Індивідуальне сприйняття світу проявляється і у специфіці встановлення взаємозв'язків між одиницями мистецтва тексту як по вертикалі, так і по горизонталі.

Стосовно парадигматики слід зазначити, що між лінгвістичними та текстовими лексичними парадигми існують відмінності. Мовні парадигми систематизують лексичні одиниці і лінгвістичний матеріал для формування тексту, але парадигматичні зв'язки всередині тексту змінюються. Лінгвістичні парадигми можна враховувати двома способами [69].

По-перше, для оцінка змісту тексту та відображеної в ньому картини світу носить інформативний характер вибір конкретного агрегату з безлічі можливих позначень референту (тобто з парадигми), оскільки автор вибирає елемент мовної системи, найбільш точно, на його думку, відповідної концепції, а зрозуміти причини вибору можна лише знаючи значення решти набору.

По-друге, текст рідко містить усі слова, що належать до різних лексичних парадигм. В більшості випадків навіть на невеликій ділянці художнього тексту є кілька одиниць, що належать до однієї тематичної чи лексикосемантичної групи. Тобто в плані відносин можна говорити про часткову реалізацію мовної парадигми в тексті.

Специфіка художнього сприйняття світу виявляється в тому, що всередині тексту (або групи текстів, об'єднаних спільною парадигмою завдань, наприклад, у циклі віршів чи оповідань, формуються функціональні асоціації лексичних одиниць, у т. ч включають наступне:

- парадигма за схемами однієї лексеми;
- семантична та дериваційна парадигма похідних від одного словотворчого гнізда;
- розширення мовної лексичної парадигми за рахунок включення в її індивідуально-авторські лексеми-неологізми;
- розширення системно-мовного лексичного угруповання за рахунок включення до нього лексем, споріднених з іншими лексико-семантичними асоціаціями, а як результат специфіки особистості світосприйняття отримало здатність вступати у взаємини з функціонально еквівалентними одиницями вихідної групи [68].

Відображаючи специфіку національної ментальності, ХКС може бути розглянута як концептуалізуючий художній простір, що обрамляє кожен літературний феномен і володіє своїми постійними і змінними складовими. Таким чином, ХКС, будучи заснованою на світогляді і світосприйнятті суб'єкта художньої діяльності, отримує вираз в структурах і змісті ХКС автора (ХКМА). Відомо, що в ХХ столітті художній досвід часто передував науковим відкриттям. Так, до появи такого напрямку, як лінгвістика усного мовлення, в художній літературі вже існували твори «потоків свідомості». Проте, відомо, що мистецтво і художня література, як одна з його складових, зосереджують в собі одну з «сторін життя і свідомості», на відміну від інших способів пізнання (науки, права), які втілюють постійний «великий піст» [17, с. 58].

Художня практика стає формою існування і способом передачі світоглядних ідей автора або його ХКС. «І, власне, все мистецтво і художнє мислення про життя, – пише Г. Д. Гачев, – як раз виникають з цієї несмиренності життя і людської думки перед логічно бездоганно доведеними обмеженнями їх можливостей. І художня думка в кожній своїй ланці космічна: висловлює все буття в цілому, як мікрокосм» [17, с. 13].

Як сукупність естетичних мовних актів ХТ являє певний зміст концептуальної системи автора [36, с. 6]. Текстова концептосфера, по визначенню Г. Г. Слишкіна, містить «фактичні відомості, асоціації, образні уявлення, ціннісні установки, які носій

свідомості (автор) репрезентує в створюваному їм тексті» [43]. Як стверджує В. В. Красних, складова одиниця концептосфери тексту – текстовий концепт – існує як глибинний сенс, спочатку максимально згорнута смислова структура тексту, що є втіленням мотиву, інтенцій автора, що призвели до породження тексту. Текстовий концепт визначає семантичну будову тексту, його логічну і композиційну організацію, комунікативну спрямованість. Такий концепт подібний «точці вибуху», що викликає текст до буття. При цьому текстовий концепт має подвійну природу: він є як відправним моментом при породженні тексту, так і кінцевою метою при його сприйнятті [53].

У художній картині світу автора є такі ключові моменти, як: простір, час і сюжетна лінія, які можуть бути вигаданими, тобто бути результатом уяви, або реальними, що описують той чи інший епізод людського життя, або містять і ті, і інші характеристики разом.

Когнітивний підхід допомагає відновити чи ідентифікувати фрагменти чи елементи змісту авторської картини світу – концепти. Когнітивна лінгвістика допомагає переглянути творчість багатьох авторів, оскільки при аналізі художніх текстів можемо зрозуміти не лише специфіку світогляду автора, його концептосферу, а й заново дізнатися про концептосферу певної епохи в народі цього письменника.

Автор ХТ оригінальним чином перегруповує елементи спостережуваного світу і творить «нову» реальність, творчо «пропускає» через свою свідомість явища світу, знаходячи типове в відображеній дійсності і втілюючи його в створюваних їм індивідуальних образах. Творчий процес створення ХТ автор починає з обмеження матеріалу. Сприймаючи світ дійсності одночасно в його континуальності і структурності, автор прагне виразити свої уявлення про будову і організацію світу в характері втілюваних в тексті епізодів, подій, фрагментів, цілеспрямовано і усвідомлено він виокремлює щось істотне, з його точки зору, для зображення. У ХКСА входять ті концепти, до яких автор звертається у своїй творчості і на розкритті яких безпосередньо будує художній світ текстів [55].

Автор ХТ усвідомлено вибирає найбільш релевантні для нього концепти, тобто ті, які максимально повно відображають його світосприйняття і світобачення, і в

максимальному ступені відповідають його прагматичним завданням. Такі концепти можна назвати інваріантними для ХКСА. Природно, що в кожному окремому тексті інваріантні концепти розглядаються під різним кутом зору, з різних позицій, але, тим не менш, саме вони складають ядро ХКСА. Тоді, коли автор виписує власне текст, він втілює в слово якусь частину своєї ХКС, тим самим створюючи художню картину світу тексту (ХКСТ). ХКМТ, таким чином, – вторинна, двічі опосередкована – ХКМА і мовою [39, с. 452].

ХКСТ стає для автора тим «простором», в рамках якого автор реалізує в художній формі своє бачення світу, розкриває зміст своєї ХКС. ХТ розуміється як особлива мовосвідома форма, яка дозволяє представити ХКМА в вигляді зафіксованої в тексті системи авторських ідей, суджень, уявлень і т. ін., при цьому кодування різної інформації здійснюється на основі єдиних мовних механізмів. «Інтерпретація фрагмента дійсності в концептуальній системі – це, перш за все, конструювання інформації про певний світ або «картину світу», іншими словами, – формування сенсу вербальних виразів про можливість побудови певної картини світу» [38, с. 148–149].

Вкладаючи в текст необхідну інформацію, автор надає йому цілеспрямованість, покликану стимулювати розумову діяльність читача в певному напрямку. Створювана автором в ХТ система смислових домінант когнітивної і прагматичної властивості допомагає читачеві активізувати закладені в тексті сенси. При сприйнятті ХТ читач осмислює та інтерпретує ХКСТ і, тим самим, бере участь в художній комунікації. Розуміння ХТ завжди представляє його інтерпретацію на тому чи іншому рівні концептуальної системи читача. Однак читач не здатний відтворити всі мислимі і немислимі втілення концепту, існуючі в авторській свідомості, і може судити лише про втілених в реальному тексті сенсах. В цьому випадку текст стає для нього «орієнтиром» в лабіринтах авторської свідомості.

Аналіз компонентів тексту допомагає читачеві вибудувати в свідомості відповідність тій системі, яку заклав в текст автор. Вся безліч суб'єктивних потенційних реалізацій тексту в свідомості читача перевіряються на відповідність

реалізованої в тексті авторської інтерпретаційної програми. Автор при написанні тексту йде від ментальної величини (концепту) до реальної (тексту).

Реципієнт при означуванні тексту йде від фізичного сприйняття тексту через спонтанне розуміння і співвіднесення з контекстом до більш глибокого розуміння, співвіднесення з фондом знань і пресупозицій, і далі до інтелектуально-емоційного сприйняття тексту і усвідомлення його концепту. Читацьке розуміння тексту будується як здійснення можливої реконструкції вихідної авторської установки, вираженої в художньому втіленні концептів [29, с. 202–208].

Інакше кажучи, концепт тексту як продукт процесу смислового сприйняття тексту реципієнтом в тій чи іншій мірі наближається до авторського концепту тексту. У текстовий концепт автор вносить індивідуально-авторські ознаки. Крім того, концепти можуть бути притаманні лише авторському сприйняттю світу. Індивідуально-авторські концепти знаходяться на периферії середнього, стандартного тезауруса і цілком визначаються авторської інтенцією. Вони відсутні в національній концептосфері і можуть бути представлені в тексті [71]:

- описово;
- за допомогою неологізму;
- за допомогою метафори [9].

Таким чином, для повноцінного сприйняття тексту реципієнтом необхідна певна відповідність між інтерпретаціями тексту автором і реципієнтом, яке ґрунтується на схожості індивідуальних КС і засобів вербалізації знань. Художній текст «виступає в якості і основної одиниці комунікації, і способу зберігання і передачі інформації, і форми існування культури, і продукту певної історичної епохи, і відображення життя індивіда...» [31, с. 13–14].

ХТ сприймається читачем на фоні реальності і в тісному взаємозв'язку з нею. За кордоном формування структурно-семіотичної поетики було в значній мірою пов'язане із засвоєнням та розвитком традицій російської «формальної» школи (Р. Якобсон), до яких додалися ідеї структурної антропології (К. Леві-Стросс) і трансформаційної граматики (І. Хомський). Це призвело до широкого розвитку робіт в області теорії ХТ, семіотичної поетики і структурної теорії оповіді.

Структурний напрям було покликане пояснити інваріантну тематико-виразну структуру тексту, яка складається з збігання його окремих елементів. На сучасному етапі розвитку науки ХТ аналізується з точки зору його антропоцентричності, культурологічно, особливого вдруге модульованого художнього світу і естетичної цінності, включення в процес мовної діяльності адресанта і адресата, внутрішніх текстоутворюючих одиниць і структур (цілісності, інтертекстуальності, функціональності та ін.).

На думку В. А. Піщальникова, робота з ХТ передбачає врахування трьох важливих моментів: створюючи ХТ, автор спирається на конвенціональну знакову систему природної мови і орієнтується на потенційного читача; ХТ, будучи твором мистецтва, є естетичною цінністю; сенс ХТ як продукту естетичної діяльності автора виявляється тільки в процесі сприйняття тексту читачем [36, с. 5–6].

Мовні засоби в ХТ є суб'єктивно забарвленими, так як відображають особливості сприйняття світу автором. «У художньому тексті здійснюється не особистісне уявлення конвенційного сенсу, а уявлення особистісного сенсу в конвенціональних мовних одиницях» [36, с. 38].

Когнітивно-дискурсивна парадигма інтегрує все отримане знання, виводячи його на новий, більш високий рівень. Як стверджує Е. С. Кубрякова, стрижнем когнітивної науки є отримання «знання про знання», а також процедури обробки, зберігання, вилучення знань і методи оперування знаннями в поведінці людини, а головне, в його мисленні і процесах комунікації [30, с. 18].

«Образ мови» набуває рис «образу простору і часу» у всіх сенсах – простору реального, видимого, духовного, ментального; це одна з найбільш характерних прикмет лінгвофілософських роздумів над мовою в наші дні [10, с. 32].

Підсумовуючи аналіз теоретичної літератури з досліджуваних питань, можна зробити наступні висновки:

1. Концептуальна, а згодом і мовна картина світу мають вплив на художню та індивідуальну авторську картину світу.
2. Літературна картина світу виділяється в окремий пласт дослідження, оскільки має ряд відмінних рис від художньої картини світу.

3. Літературну картину світу характеризують: антропоцентризм, суб'єктивний творчий характер естетичного моделювання світу, вторинне відображення знань про світ у художніх образах у процесі «мовної» діяльності автора, цілісність, системність, опосередкований зв'язок із реальністю, мінливість.

1.3. Концепт як ціннісна домінанта авторської картини світу

Вперше вжито в логіці поняття «художній концепт», набувши значення в системі літературознавчих дисциплін, використовується для позначення одиниці пізнання і розуміння світу. При цьому дослідники переважно звертають увагу на поняття, що характеризують вибір автором світоглядних пріоритетів.

Поняття як одиниця аналізу художнього твору є філософсько-естетичним явищем, психічним утворенням зі складною динамічною структурою, що відображає систему поглядів, ідей, асоціацій, переживань автора. новий компонент, аналіз якого дозволяє виявити ціннісні орієнтації митця, що в свою чергу визначає стратегію творчості: вибір тем і тематики творів, адекватну художню форму авторського задуму.

Концепт як будь-який складний соціальний феномен не має однозначного тлумачення в науці про мову на сучасному етапі її розвитку. Незважаючи на велику кількість робіт, присвячених трактуванню терміну «концепт», до цих пір немає його єдиного розуміння. Відсутність єдиної, загальновизнаної дефініції концепту свідчить про незавершеність гносеологічного становлення цієї категорії. На це вказує також велика кількість термінів-аналогів концепту – лінгвокультурема, міфологема, логоепістема. [15].

У сучасному лінгвістичному концептуалізмі можна спостерігати диференціацію двох основних напрямків – когнітивного і лінгвокультурологічного. Дані підходи до вивчення лінгвокультурних концептів не є взаємовиключними. В. І. Карасик відзначає, що ці підходи розрізняються лише векторами по відношенню до індивіду: лінгвокогнітивний концепт – це напрямок від індивідуальної свідомості до культури, а лінгвокультурний концепт – це напрямок від культури до індивідуальної свідомості» [20].

Прихильниками лінгвокогнітивного підходу вважаються, зокрема, Е. С. Кубрякова, А. П. Бабушкін, З. Д. Попова, І. А. Стернин і ін. В роботі З. Д. Попової, І. А. Стерніна «Основні риси семантико-когнітивного підходу до мови» викладено основні постулати лінгвокогнітивної концептології. Поняття концепт використовується як позначення, що моделюється лінгвістичними засобами одиниці національної когнітивної свідомості, для моделювання і опису національної концептосфери [38, с. 10].

Прихильники цього підходу характеризують особливу структуру концепту, яка не є жорсткою, але є необхідною умовою існування концепту. Будь-концепт має базовий шар, що представляє собою певний «чуттєвий образ, який кодує концепт як розумову одиницю, плюс деякі додаткові концептуальні ознаки» [38, с. 58].

Концептуальними ознаками утворюються когнітивні шари, які в сукупності з базовим шаром складають обсяг концепту і визначають його структуру. І. А. Стернин вказує на необхідність при описі концепту диференціювати ядро концепту (базовий шар і сукупність когнітивних шарів і когнітивних сегментів) і його інтерпретаційна частина (сукупність слабо структурованих предикацій, що відображають інтерпретацію окремих концептуальних ознак і їх поєднань у вигляді тверджень, установок свідомості, що впливають в даній культурі зі змісту концепту) [38, с. 58].

Таким чином, концепти внутрішньо організовані по польовому принципу і включають чуттєвий образ, інформаційний зміст і інтерпретаційне поле. Безсумнівним досягненням когнітивної лінгвістики стало відкриття різноманітності типів концептів, структурованих в концептосфері мови [38].

Областю побутування концептів є свідомість. У концепті як багатовимірному ментальному світі концентруються результати освоєння людиною світу. Лінгвокультурний концепт, таким чином, розглядається як двосторонній асоціативний феномен, що включає в себе інтразону (сукупність вхідних в концепт асоціацій) і екстразону (сукупність вихідних асоціацій) [43, с. 59].

Показником актуальності того чи іншого концепту для носія певної культури є його номінативна щільність і номінативна диффузність. Традиційно при лінгвокультурологічному підході до визначення концепту в його структурі виділяють

понятійну, образну, ціннісну складові [23, с. 16]. С. Г. Воркачев, виділяючи понятійний і образний компоненти в складі концепту, називає в якості третього компоненту значимості як складову концепту [15, с. 80].

Ґрунтуючись на принципах щільності і метафоричної дифузності концептів, Г. Г. Слишкін пропонує їх асоціативну типологію [43, с. 65–71]:

1. Пропорційні концепти, тобто концепти, у яких продовжують збагачуватися як інтразона, так і екстразона.

2. Сформовані концепти, тобто концепти, у яких завершилося формування інтразони, але продовжує функціонувати екстразона. До таких концептів в сучасній культурі відносяться концепти тварин і природних явищ.

3. Концепти, що формуються, тобто концепти, які ще не мають екстразони, але вже мають розвинену інтразону (напр., жаргонні найменування, пов'язані з комп'ютерним світом).

4. Граничні концепти, тобто концепти, інтразона яких постійно розширюється, а екстразона відсутня через високий ступінь абстрактності концептуалізуємих понять. До цієї групи належать такі концепти, як «щастя», «любов», «героїзм» і т. ін.

5. Рудиментарні концепти, тобто концепти, майже або повністю втратили інтразону і збереглися лише в складі окремих одиниць своєї екстразони.

Дослідження семантики мовних одиниць, які репрезентують концепти, дає вченому доступ до змісту концептів як розумових одиниць. У людській свідомості концепт може існувати як розумовий вербально незатребуваний конструкт. Тим не менше, більшість концептів, як правило, вербалізовані. Самі ж техніки їх вербалізації можуть різнитися: засобами вербалізації концепту можуть бути синонімічні ряди, гіпонімічні структури, лексико-семантичні групи і т. ін. Це пов'язано, перш за все, з тим, що дійсно культурно ціннісні ідеї, думки вербалізуються різними номінативними техніками в тому / іншому етносі в силу їх психолого-культурної значущості для людини [40].

А. Вежбицька відзначає важливість знаковою оформленості людських ідей, думок, понять. Проблема мовного вираження тих чи інших сенсів є центральною в так званій «лакунарній теорії». Вербально оформлені концепти, на відміну від

немовних концептів, більш доступні досліднику. З. Д. Попова і І. А. Стернин вважають, що причини вербалізації або відсутності вербалізації концепту – чисто комунікативні (комунікативна релевантність концепту). У свідомості ж існує велика кількість невербалізованих концептів [38, с. 7–10].

Проте, вивчення мовних картин світу дозволяє виявити загальне і національно-специфічне в підходах до дійсності, дає можливість враховувати виявлені характеристики при взаємодії представників різних соціумів. При вивченні мовної картини світу перед дослідниками постає завдання опису та моделювання концептів, які є єдиним способом доступу до концептосфери як окремої людини, так і нації в цілому. Існування національно-специфічних картин світу визнається більшістю вчених, так як «дійсно мова відображає світ людини в його національно специфічних варіантах» [16, с. 33].

В. І. Карасик виділяє наступні аспекти вивчення мовної особистості: ціннісний (етичні та утилітарні норми поведінки), пізнавальний (картина світу) і поведінковий (характеристики мови і паралінгвістичних засобів спілкування) плани зазначеного поняття [25, с. 30–31].

Принцип ціннісної орієнтації визнається основним у побудові картини світу. Оцінки виступають в якості специфічної форми пізнання і відіграють важливу роль в структурі людської особистості і людського буття, виконуючи стимулюючу, орієнтаційну, регулюючу і ряд інших функцій. Цей факт дозволяє говорити про існування ціннісної або аксіологічної картини світу. Людина формує своє ставлення до світу, предметів, подій, орієнтуючись на цінності. Цінності є, по суті, відображенням оцінок, які робить людина [15, с. 120].

У практичному житті людина характеризує кожен річ або об'єкт з точки зору її ціннісної предметності. Цінності існують в культурі взаємопов'язане і складають ціннісну картину світу.

Так, В. І. Карасик виділяє наступні характеристики ціннісної картини світу в мові:

- поєднання в ній загальнолюдського елемента і елемента специфічного, що зводиться до різної для читача щільності об'єктів, їх різної оціночної кваліфікації, різної комбінаторики ціннісних концептів;
- реконструкція її у вигляді взаємопов'язаних оціночних суджень, що співвідносяться з основними значущими текстовими проявами зазначеної культури (різними кодексами і товарами народної або авторської творчості);
- наявність між цими оціночними судженнями відносин включення і асоціативного перетину, що дають можливість встановити ціннісні парадигми зазначеної культури;
- існування в ціннісній картині світу ціннісних домінант, сукупність яких і утворює певний тип культури;
- неоднорідність ціннісної картини світу у різних соціальних груп в рамках однієї мовної культури;
- існування ціннісних картин світу як в колективній, так і в індивідуальній свідомості [25, с. 5].

Принцип ціннісної орієнтації визнається основним у побудові картини світу. Кожна система цінностей являє шкалу, в якій об'єкти впорядковані відповідним чином. У свою чергу, цінності виражаються у вигляді оцінок – результатів порівняння оцінюваного з певним ідеалом або еквівалентом.

Оцінка, поряд з цінністю, є центральним аксіологічними поняттям. Оцінки виступають в якості специфічної форми пізнання і відіграють важливу роль в структурі людської особистості і людського буття, виконуючи стимулюючу, орієнтаційну, регулюючу і ряд інших функцій. Існують різні трактування цього поняття. Нас в більшій мірі цікавить лінгвістична теорія оцінки, згідно з якою оцінка являє собою розумову операцію, в процесі якої визначається значення предмета з точки зору оцінює суб'єкта. Оцінка – категорія високого рівня абстрагування, так як вона завжди пов'язана з відображенням явищ дійсності через призму сприйняття їх людиною і актуалізацією їх за допомогою мови [7].

Ціннісні переваги людей знаходять своє втілення в нормах. Цінність і норма тісно між собою пов'язані і перебувають в досить складних взаєминах. Норми

поведінки, встановлені мовою, виявляють цінності і сприяють збереженню різних типів знання в мові. Цінності мають загальну підставу з нормами. А. І. Кравченко визначає їх зв'язок наступним чином: «Цінності – це те, що виправдовує і надає сенс нормам. Життя людини – цінність, а її охорона – норма. Дитина – соціальна цінність, обов'язок батьків всіляко піклуватися про нього – соціальна норма». Будь-які норми поведінки базуються на загальнолюдських моральних принципах.

Для людини, що вступає у відносини з іншими людьми, норми виступають як певні приписи, відповідно до яких він повинен надходити, так як, постійно перебуваючи в процесі спілкування, людина, його поведінка і вчинки не можуть не зачіпати інтереси інших людей. Іншими словами, людині необхідно підкорятися правилам поведінки для власного соціального визнання, а також для того, щоб оцінювати і регулювати власну поведінку і поведінку інших членів колективу, суспільства. Норми поведінки знаходять своє втілення в мові. Норми виступають як певні приписи для людини, спілкується з іншими людьми і що живе в суспільстві.

Слід зазначити, що поряд з загальнолюдськими нормами поведінки існують специфічні норми поведінки окремих націй чи народів, оскільки кожній культурі властиві певні норми поведінки, що складаються на підставі уявлень про світ [39].

В. І. Карасик зазначає, що чим більш значущою для суспільства є та чи інша цінність, тим більш ймовірна варіативна деталізація норм, пов'язаних з цією цінністю. Цінності знаходять своє втілення в мові і свідомості. Лінгвокультурний концепт виступає тією структурою свідомості, в якій фіксуються цінності соціуму. У цьому сенсі особливо важливим є аналіз аксіологічної складової лінгвокультурного концепту.

Оскільки концепт визначається культурою і є мінімальною одиницею, через яку здійснюється проекція елементів культури у свідомості людини, він належить до колективної чи індивідуальної свідомості і виражається в мові. Це дає підстави називати концепт одиницею колективного знання (свідомості), що відноситься до вищих духовних цінностей, має мовне вираження і відзначається етнокультурною специфікою.

Наявність етнокультурного забарвлення концепції реалізує антропоцентричний підхід до вивчення мовних явищ. Людина стає «мірою всіх речей» [12]. Від оцінки чи вираження власного ставлення до будь-якого культурного явища залежить формування певного поняття про це явище. Отже, концепт – це семантичне утворення, позначене мовно-культурною специфікою, яке так чи інакше характеризує носіїв певної етнокультури [46, с. 32].

Варто підкреслити, що підходи до вивчення концепту у сучасній лінгвістиці не ізольовані один від одного, а, навпаки, маючи багато дотичних граней, є сукупністю всебічного розуміння мовних явищ.

Людина як виробник мови категоризує навколишній світ крізь призму свого світогляду та своєї етнічної свідомості. З іншого боку, мова акумулює результат світогляду людини, який втілюється в історичному досвіді та культурних цінностях народу, закріплених у мовних одиницях. Поняття як «інформаційна структура свідомості, певним чином організована одиниця пам'яті, яка містить сукупність знань про об'єкт пізнання» [58, с. 256], що втілюються різними мовленнєвими засобами. Певними «концептуалізаторами» національного практичного досвіду, зокрема дитячого, є паремії, зокрема прислів'я. Наївність як риса народної картини світу дозволяє говорити про специфічні особливості прислів'їв про закладену в них семантику.

У цінній картині світу людина, яка проходить в своєму житті різні етапи, в тому числі і дитинство, займає головне місце. Характеристики поведінки, вчинків людини, його «дитячого етапу», знаходять активне відображення в різних проявах культури народу, в тому числі, і в мові.

Поняття «дитинство» не тотожне поняттю «дитина», оскільки його лексико-семантичне поле значно ширше і знаходиться в просторі концептосфери поруч із «часом», зрозуміло, вбираючи деякі ознаки цього спорідненого поняття.

Особливе значення серед них мають ті, що характеризують особливості дитячого світогляду, мислення дитини, її духовного життя та емоційної сфери. Так, дитяча міфологія, виділена В. Зеньковським у «Психології дитинства»; гра; фантазія; цілісність дитячої душі, її наївність і безпосередність, відсутність у дитини будь-

якого роздвоєння, штучності; свобода від стереотипів, норм і умовностей, свобода вираження поглядів, духовна свобода; творча енергія тощо утворюють перинуклеарну зону концепції, що розглядається [20].

Аналізуючи соціокультурну складову поняття «дитинство», ми, перш за все, виходив із припущень, що стосувалися власного «розуміння дитинства» в певний історичний період. Серед таких припущень можна виділити наступні [33]:

- компоненти концепту сформувалися під впливом реального стану дитини, суспільства, концепції дитинства, розроблені науково та ідеологічно, і були «зручними» для конкретного суспільства;
- розуміння дитинства визначається існуючими у суспільстві суперечностями: між реальним і бажаним соціальним статусом дитини в системі зв'язків з громадськістю; між основами соціального та сімейного виховання; між соціально-психологічними межами вікового розвитку дитини та ін.;
- розуміння дитинства включало передбачувані рішення, важливі завдання, пов'язані з розвитком суспільства, а також особистості значущі завдання, пов'язані з розвитком дитини;
- смислові елементи поняття «дитинство» визначалося переважно вихованням вплив дорослого світу, що вписується в певну соціальну, культурну і історичного контексту та формування їхньої педагогічної парадигми дитинства, яка розуміється як сукупність установок, цінностей, властивих її представникам суспільства на певному історичному етапі та механізми їх практичного впровадження у сфері педагогічного забезпечення навчання і виховання дітей.

Таким чином, аналіз історичного шару культурної складової концепту «дитинство» як базове поняття в межах національної педагогічної культури дозволяє виділити його структурно-семантичні елементи у двох площинах дихотомічного порядку. З одного боку, такими є «вік», «пізнання світу», «близький зв'язок дитини з дорослим», життєтворчість, дитяча субкультура і «дитинство»; з іншого – «незалежність», «залежність», «безпорадність». На лексичному рівні це поняття представлено відповідною лексемою.

- етимологічний шар. В етимологічному словнику української мови зазначається, що сучасний іменник «дитинство» утворений від «дитина» (діти) і знаходиться в одному семантичному ряду з такими іменниками як немовля, дитинка, дитинство, потомство; збірні іменники – дитина, дитинство, діти; прикметник – дитячий. Зазначається, що названі мовні одиниці похідні від «годувати грудьми», «годувати», подібний за будовою до «комар» і, як правило, вживалися для позначення «молодих істот» [23, с. 79, 93].

Таким чином, аналіз етимологічного шару культурного компонента концепту «дитинство» в рамках національної педагогічної культури дало змогу виявити її смислові елементи: «дитина», «народження», «годування».

- власне шар. Синонімічний ряд поняття «дитинство» у словнику синонімів відсутній, але при його скасуванні (з дитинства) ми можемо зафіксувати такі варіанти, як з раннього віку, з колиски, з пелюшки, з сповивання, з пупка, з дитини, з малку. Власне, іменник «дитина» є синонімом малеча, дитинка, дитя, дитинка, дитинча [51].

II. Концептуальний компонент концепту. На даний час розгляд поняття «дитинство» крізь призму семантико-пізнавального і лінгвокультурологічного аналізу, що дозволяє нам пов'язати його з унікальністю, оригінальністю і безкомпромісністю, але водночас з тимчасовістю і швидкоплинністю, єдністю світу дорослих і дітей, механізм, що реалізує наступність і поступовість в історичному розвитку культури [4].

Ми вважаємо, що така різноманітність поглядів зумовлена наступним: незважаючи на те, що пізнання світу специфічно в межах кожної науки, основні пізнавальні процеси осмислення та закріплення результатів пізнання у вигляді одиниць знань – концепт (концептуалізація) та віднесення їх до певних рубрик досвіду – категорій (категоризація) виявляють загальні закономірності.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПРОСТОРУ ДИТИНСТВА В РОМАНІ РОАЛЬДА ДАЛЯ «МАТИЛЬДА»

2.1. Методи дослідження

Метод лінгвостилістичного аналізу полягає в дослідженні ролі мовних одиниць в тексті в якості маркерів відповідного стилю і показників його емоційно-експресивного навантаження. Перш за все дослідники здійснюють аналіз стилістично маркованих лексичних одиниць в тексті, а також аналізують стилістичне навантаження граматичних засобів тексту. Цей метод відноситься до традиційних в мовознавстві, але не втрачає своєї актуальності при описі вербального боку різних типів дискурсу. Для мережевого дискурсу він набуває особливого значення при аналізі мовних засобів, використаних в рамках різних стратегій і тактик, зокрема конфліктного типу, яке передбачало послуговування стилістично зниженої лексики [20].

Одним з найпоширеніших серед них, як показує практика, є метод концептуального аналізу, пов'язаний з терміном «концепт» як одного з провідних термінів в апараті когнітивної лінгвістики, використовується для позначення «кванта знання», «ідеальних одиниць свідомості, що становлять частину загальної концептуальної моделі світу» [25]. Сутність концептуального аналізу полягає в тому, щоб простежити шлях пізнання змісту концепту як ментальної структури, а кінцевою метою концептуального аналізу є реконструкція концепту як розумової сутності, відображає певний фрагмент матеріальної або ідеальної дійсності, через опис максимальної кількості слів і словосполучень, які представляють цей ментальний конструкт в національній мовній картині світу [16].

Для вирішення поставлених в роботі завдань було використано семантико-когнітивний підхід «від мови до сенсу», що дозволяє на основі виділеного слова або групи слів визначити набір семантичних ознак, які, в результаті подальшої когнітивної інтерпретації, дозволяють виявити структуру об'єктивованого даним мовним засобом концепту «дитинство». У роботі застосовувалися такі методи: метод

когнітивної інтерпретації, метод словникових дефініцій, елементи компонентного аналізу, аналіз синонімів ключового слова, методи побудови номінативного поля досліджуваного концепту та метод кількісного підрахунку.

Матеріал досліджувався із застосуванням насамперед лінгвістичних методів і методик. Локальна зв'язність і знакова послідовність тексту піддавалися компонентного аналізу. Цілісність тексту і його глобальна зв'язність зажадали концептуального аналізу, контекстного та інтертекстуальності аналізів. Використовувалися також елементи етимологічного аналізу.

Поряд з лінгвістичними були залучені ідеї і методи загальної та лінгвістичної семіотики, оскільки мовознавство і семіотика мають спільне коріння, частково спільну історію і в сьогоденні є значною мірою єдине ціле. Так, принаймні, в європейській традиції стимулом до виникнення семіотики (семіології) як окремої науки в ХХ столітті було узагальнення Ф. де Соссюром знаковою природи мови. Він, як відомо, розглядав лінгвістику в якості складової частини майбутньої науки про знаки. Через трохи більше 50 років Р. Барт (1964) зазначає, що вивчення будь-яких знакових систем завжди проводиться за допомогою природної мови та виходячи з явної або неявної аналогії з ним; всі знакові системи і мови, які використовуються людиною, вторинні по відношенню до природної мови. Цю лінгвістику майбутнього Барт називає «транслінгвістикою», її об'єктом є текст, взятий в найширшому розумінні. Тобто це не тільки вербальний текст, а й, скажімо, обряд як текст, танець як текст, архітектурний ансамбль як текст і т. ін. [20]. Але і в цьому випадку виникає колишнє співвідношення: як мову первинне щодо інших знакових систем, так текст, побудований на основі природномовного коду, первинний по відношенню до того як розгляд тексту як багатоаспектного феномена і, відповідно, складної системи зумовило постійне протягом усього дослідження звернення до загальної теорії систем, до її ідеології.

Дослідження ХТ з точки зору вербалізації в ньому певних значущих для автора цього тексту концептів прийнято називати концептуальним аналізом тексту. Р. М. Фрумкіна виокремлює такі види концептуального аналізу: апеляцію до аперцепційного фону і життєвого досвіду уявних співрозмовників. Мовний матеріал

виступає як доповнюючий сформовані позиції; апеляцію до мовного чуття читача і його наукової ерудиції. В центрі уваги – програма інтерпретації значення – сфера всієї сукупності людських взаємодій, що здійснюються за допомогою мовних засобів. Традиція не відкидається, але істотно розширюється залучення фактів, і вводяться нові точки зору на матеріал; основний прийом аналізу – інтроспекція дослідника. Читачеві пред'явлений і експлікований результат, але не шляхи його досягнення [15].

Метод концептуального аналізу ґрунтується на дослідженні мовних засобів, які є відображенням когнітивних структур і полягає, «з одного боку, в розгляді мовного вираження концептів, з іншого боку, – в реконструкції концептів і стоять за ними фрагментів... мовної картини світу за допомогою мовних і культурно-мовних даних» [65].

Зміст тексту розглядається як функціональне поле сенсу, а не мовна актуалізація «семантичного поля» будь-якої лексеми. Звідси принципова вимога вивчати взаємовідносини компонентів домінантного сенсу тексту, представленого в різних мовних одиницях. Останні, як правило, реалізують не якийсь «системне» значення, а фіксують авторські особистісні сенси в силу своєї конвенціональності.

Дослідження варіювання смислів одного і того ж мовного знаку в рамках одного або певної кількості текстів дають можливість описати сумарне значення такого знаку, що дозволяє говорити про існування певних текстових фреймів.

Прихильники лінгвокогнітивної концептології вважають найбільш перспективним шлях дослідження «від семантики одиниць мови до концепту», так як аналіз мовних засобів дозволяє найбільш простим і надійним способом виявити ознаки концептів і моделювати концепт.

Таким чином, алгоритм дослідження наступний:

1. Виявити максимально повно склад мовних засобів, які репрезентують досліджуваний концепт.
2. Описати максимально повно семантику цих одиниць, застосовуючи методику когнітивної інтерпретації результатів лінгвістичного дослідження.

3. Змодельовати зміст досліджуваного концепту як глобальної ментальної (розумової) одиниці в її національній, соціальній, віковій, гендерній, територіальній своєрідності.

4. Визначте місце концепту в національно означеній концептосфері мови [50].

Використовуючи критичний аналіз дискурсу, лінгвістичні стратегії та засоби в тексті можна визначити та описати, а також розкрити ідеологічну позицію мовця чи письменника. Щоб зрозуміти ідеологічні практики та припущення, які визначають сенс суспільства і цінностей, критичний аналіз дискурсу (тобто практики мови в усіх її формах) має велике значення.

Спосіб використання мови має ідеологічні наслідки. Це також стосується влади та домінування: мовні практики відіграють значну роль як у встановленні, так і підтримці соціальних відносин влади та домінування. Ідеологічний дискурс має на меті створити та зміцнити соціальні стосунки, в яких влада поділена нерівно. Хоча критичний аналіз дискурсу здебільшого використовується для аналізу політичного дискурсу, його можна застосувати до всіх текстів, які мають на меті вплинути на думки та/або поведінку його читачів або переконати їх, включаючи дитячу літературу.

Критичний аналіз дискурсу Матильди спирається на три лінгвістичні стратегії:

1. Примус.
2. Легітимація / делегітимація.
3. Найменування.

Стратегічні функції зазвичай застосовується до всіх форм дискурсу, які спрямовані на встановлення або підтримку ієрархій влади та домінування. Дитяча література часто відображає ідеологічні погляди автора, створюючи баланс сил між дітьми та дорослими. Крім того, дитяча література має здатність маніпулювати своїми читачами, щоб вони сприйняли ідеологічні погляди автора. Тому стратегічні функції є дійсним інструментом для критичного аналізу дискурсу дитячої літератури і, в цьому випадку, «Матильди» Даля.

Лінгвокогнітивний підхід включає в число концептів лексеми, значення яких складають зміст національної мовної свідомості і формують наївну картину світу носіїв мови. Сукупність концептів, які концентрують в собі всю культуру нації, утворює концептосферу цієї мови. Концептами, відповідно до такого підходу, можуть бути будь-які лексичні одиниці, в значенні яких проглядається спосіб (форма) семантичного уявлення

На відміну від когнітивного підходу до питань тлумачення концептів, лінгвокультурологічний підхід визнає домінують ціннісну складову концепту.

На думку В. І. Карасика, центром лінгвокультурного концепту завжди є цінність, так як він служить дослідженню культури, в основі якої лежить саме ціннісний принцип [33, с. 11].

При розгляді проблем концептології принципово важливим є питання методології дослідження концептів. Вербалізовані концепти можуть бути об'єктивно вивчені за допомогою використання певних лінгвістичних методів: за допомогою аналізу словникових дефініцій, синонімів і асиміляції ключового слова, ціннісно маркованих висловлювань (прислів'їв, приказок, афоризмів) і індивідуально-авторських розширень змісту концептів з урахуванням етимології номінантів концептів, вторинної номінації, даних асоціативних експериментів.

Відповідно до теорії М. Д. Арутюнова щодо інтерпретування модусних висловлювань, в якій провідна роль відводиться розробці поняття пропозиціональної установки, інтерпретація початкового висловлювання здійснюється у вторинному, що містить породжений первинним виразом експліцитно або імпліцитно модус, який і об'єктивується модусним словом або словосполученням [12]. Оскільки ситуація початкового висловлювання набуває змісту, семантико-синтаксичні характеристики таких конструкцій і їх пропозиціонально-семантична структура передбачають введення повідомлення певного персонажу, який втілює саме інтенційні і модусних аспекти мовної діяльності зовнішнього адресанта.

Синкретична природа мовних жанрів значно ускладнює їх диференціацію, вимагає вивчення ядерних і периферійних мовних засобів їх вираження в відкритих і завуальованих формах і одночасно розширює можливості вибору автором тексту,

введення початкового висловлювання суб'єктів. Крім цього, ускладнює і далі варіативність функціональних персонажів і моделює сприйняття реципієнта власне багатоаспектність самого процесу мовної комунікації.

Описовий метод використовує прийоми зовнішньої і внутрішньої інтерпретації. Прийоми зовнішньої інтерпретації поділяють на два види: зв'язки з позамовними явищами та зв'язки з іншими мовними одиницями (прийоми міжрівневої інтерпретації) [12].

Описовий метод – це виявлення і знаходження всіх одиниць мови, їх особливостей і функцій. Цей метод точно і ясно описує одиниці мови [73]. Взагалі, описовий метод дуже широко використовується, тому що за допомогою нього мовознавці описують такі одиниці мови, як: слова, морфеми, фонеми, конструкції, а також вивчають функціонування мови. Описовий метод дуже розвинений, адже створені граматики мов світу, різні словники: синонімічні, антонімічні, тлумачні, фразеологічні, орфоепічні, орфографічні та ін. Описовий метод пов'язує мовознавство з усіма суспільними потребами.

Вивчення особливостей запровадження висловлювань вторинних суб'єктів в комунікативний простір літературного твору зумовило використання методу моделювання вступної синтагми конструкцій з переданою мовою і аналізу пропозицій інформаційного актанта.

Представники кемеровської школи лінгвоконцептології пропонують наступну методикау дослідження концепту. Вона включає в себе кілька етапів.

Перший етап – аналіз лексичного значення і внутрішньої форми слова, яке репрезентує концепт.

Другий етап – виявлення синонімічного ряду лексеми – репрезентанта концепту.

На третьому етапі досліджуються способи категоризації концепту в мовній картині світу.

На четвертому – дослідження концептуальних метафор і метонімії.

П'ятий етап включає в себе дослідження сценаріїв (під сценаріями розуміються події, що розгортаються в часі і / або просторі) [46].

Для об'єктивності дослідження названі методи повинні бути доповнені цілою низкою нелінгвістичних методів. Застосування всіх перерахованих раніше методів дозволяє досліднику виявити загальне і особливе в мовній культурі представників того / іншого мовного представництва, і, отже, специфіку їхнього менталітету в цілому.

2.2. Структура макроконцепту «ДИТИНСТВО»

Концепт “Childhood” досить часто реалізується шляхом звернення до концепту “Child”, в зв'язку з чим в нашому дослідженні ключовими словами-репрезентантами, які репрезентують досліджуваний концепт і маніфестує концепт у мові [50, с. 96–97], можна вважати слова «дитинство», «діти» і «дитина», оскільки їх семантика відображає ядерні ознаки досліджуваного концепту. Отже, ми можемо зробити висновок про те, що ядром досліджуваного концепту буде образ дитини. Концепт «дитина» є багатограним, об'ємним ментальним утворенням. Якщо виходити з розуміння дитини як «маленької людини», тобто людини, що знаходиться в дитячому віці, то досліджуваний концепт входить в якості одиниці нижчого рівня в інтегруючий суперконцепт «людина», в зв'язку з чим вимагає системного підходу до його опису [5, с. 123].

Розглядаючи інтерпретаційне поле концепту або його периферію, слід відзначити, що концепт має багаторівневу представленість в мові і лексичні способи його репрезентації численні.

У ідеографічному словнику FreeThesaurus.org ядро концепту “Childhood” оточене такими одиницями як “beginning”, “birth”, “boyhood”, “cradle”, “genesis”, “infancy”, “incipiency”, “interception”, “maidenhead”, “nascence”, “nativity”, “origin”, “origination”, “parturition”, “pregnancy”, “youth”.

Вік виступає в якості однієї з базових характеристик концепту “Childhood”.

У сучасній психолінгвістиці дитинство класифікується на дитинство (від народження до 1 року), раннє дитинство (від 1 року до 3 років), дошкільний вік (від 3 до 6 / 7) і молодший шкільний вік (6 / 7–11 / 12).

Таким чином, концептуальне поле «дитинство» може бути представлено наступними базовими одиницями “*infant*”, “*baby*”, “*toddler*”, “*child*”, “*teenager*”.

Слід зазначити, що дана класифікація заснована на наївній, а не науковій картині світу. В рамках нашого дослідження представляється доцільним використовувати саме таку класифікацію, так як саме в таких уявленнях людей найбільш точно відбивається концептуальний простір концепту “*Childhood*”.

Словник Oxford Learner’s Dictionary дає наступні визначення даних одиниць:

- *a newborn – recently born;*
- *an infant – a baby or very young child;*
- *a baby – a very young child or animal;*
- *a toddler – who has only recently learnt to walk;*
- *a child – a young human who is not yet an adult;*
- *a teenager – a person who is between 13 and 19 years old.*

Таким чином, вікова періодизація може бути відображена в позначеннях дітей:

- *newborns* – новонароджені;
- *infants, babies* – малюки до 1 року;
- *toddlers* – діти від 1 до 3-х років;
- *children* – діти від 3-х до 12 років;
- *teens* – діти від 13 до 19 років;
- *youth* – молоді люди.

Аналізуючи концептуальне поле концепту “*Childhood*” можна виділити такі елементи, що формують асоціативні зв’язки концепту. Серед них:

- Дитина (*child, boy, girl, kid, kiddies, kiddy, nestling, nipper, shaver, tike, tyke, tidier, youngster* і ін.);
- вік і життєві етапи (*newborn, baby, infant, toddler, child, teen, youth, birth* і ін.), включаючи вікові характеристики (*childish, young, green, minor, bread-and-butter* і ін.);
- сім’я (*mother, father, brother, sister, siblings, immediate family, parents, grandparents, aunt, uncle, cousin* і ін.);
- характерні для дітей ознаки (*innocence, purity, dependence, curiosity, unconcern, happiness* і ін.);

- виховання і поведінка (mischief, naughtiness, devilment, obedience / disobedience, misbehavior і ін.);
- дитяча зовнішність, місце проживання, житло (home, playing room і ін.);
- дитячі речі та іграшки (cradle, rattle, toys, і ін.);
- дитячі хвороби (measles, flu, cold, chickenpox і ін.);
- навчання і пізнання (school, classroom, homework, classmates і ін.);
- недолік знань і досвіду (infantine, innocent, native, simple-hearted і ін.) [43, с. 77].

Слід розуміти, що характеристика концепту в лінгвокультурі завжди обумовлена культурно-історичним розвитком конкретної нації, а також соціально-економічними умовами, а периферійний статус концептуальної ознаки не свідчить про його незначне становище.

Загальна структура КД є базою для формування значень одиниць, що представляють ту чи іншу сторону феномену дитинства в сучасній англійській мові. Традиційне ономазіологічне дослідження номінацій КД дозволяє констатувати, які саме засоби вибирає англійська мовна спільнота для позначення ділянки досвіду про феномен дитинства. Однак, така констатація не задовольняє вимоги сучасної лінгвістики, намагається виявити і побудувати структуру вербалізованого знання як відображення відповідного фрагмента світу в очах особи, яка належить до національної спільноти, з метою пояснення семантики одиниць його уявлення. Моделювання інформаційної структури КД здійснюється на основі аналізу лексеми «childhood» як найбільш узагальненого позначення концептуалізованого англійською мовою феномена дитинства. Аналіз словникових дефініцій лексеми «childhood» дозволяє виділити наступні змістовні ознаки концепту: “*childhood is the period of time or the part of one’s life when a person is a child*” [4].

У семантиці лексеми міститься архісема “*the period of time / a part of one’s life*”, яка вказує на денотативну сферу віку. Лексема “childhood”, яка позначає абстрактний феномен характеру існування людини, є дериват іменника “child” з конкретною семантикою для позначення індивіда: значить, концепт «ДИТИНА» (CHILD)

виступає чуттєво-образним ядром абстрактного концепту «ДИТИНСТВО» (CHILDHOOD).

З допомогою подальшого аналізу диференціальної семи “child” можна реконструювати розгорнуте значення лексеми “*childhood*”: “*childhood is a period of time or the part of one’s life when a person is a young boy or a girl from the time they are born until they are aged 14 or 15*” [4].

У цьому визначенні виділяємо диференціальні ознаки “a boy / a girl”, значення яких уточнюється за допомогою кваліфікуючої семи “young”: “*young – not having lived for very long, not old*”. Сема “young” отримує свою специфікацію набором ознак “*from the time they are born until they are aged 14 or 15*”.

Комплекс зазначених сем визначає межі дитинства і, тим самим, змістовний обсяг КД. Таким чином, комбінація зазначених сем у структурі лексеми “a child” відображає уявлення англомовної спільноти про особу, за своїми психофізіологічними ознаками належить до дитячих індивідів. Головна сема child може конкретизуватися поруч додаткових сем, завдяки чому утворюються інші номінації: *baby – a very young child who has not learned to speak or walk; infant – a very young child or a baby; toddler – a very young child who is just learning to walk; teenager – a person who is aged from 13 to 19; adolescent – a person who is developing into an adult, between the ages of about 13 and 17; youth – a boy or a young man, especially a teenager* [9].

Зазначені вище лексеми є назвами різних за віком індивідів, які по віковій шкалі ще відносяться до дитинства. Ряд лексем характеризується додатковою семой *parent / parents: orphan is a child whose parents died; foster child is a child looked after for a certain period of time by a family that is not his / her own; stepchild is a child from an earlier marriage of your husband or wife..*

Відображення КД в лексемах є характерною рисою його функціонування в англійській мові. На основі семантичних зв’язків, за допомогою яких слова пов’язані між собою, вони об’єднуються в лексико-семантичні групи (ЛСГ). Розглянутий концепт в англійській мові представляють представники різних категоріальної семантики, які об’єднуються в сім ЛСГ:

– назва періодів дитинства: *childhood, babyhood, teens, the young, adolescence;*

- найменування особи з вікової шкалою дитинства: *child, baby, infant, toddler, teenager, adolescent, youth, kid*;
- найменування дитини в залежності від його взаємозв'язків з батьками: *orphan, foster child, stepchild*;
- діяльність, в яку (активно / пасивно) включений дитячий індивід: *childbearing, childbirth, childcare, infanticide, youth hostelling, kidnapping, upbringing, to babysit*;
- предмети, які використовуються дітьми або для дітей: *baby milk, baby walker, baby bottle, baby carriage*;
- ознаки дитинства, властиві іншим віковим групам: *childishness, childlessness, youthfulness, childish, childlike, babyish, infantile, youthful, childishly*;
- змішана група одиниць для позначення різних денотативної сегментів концепту ДИТИНСТВО: *child benefit, Babygro, baby talk, babytooth, infant mortality rate, childminder, babysitter, children's home, child support* [4].

2.3. Когнітивні ознаки концепту

В сучасних умовах накопичення величезної кількості фактів всередині наук про людину і виниклої проблеми диференціювання величезної кількості знань про людину антропоцентричний підхід є провідним принципом в мовознавстві на цей момент. Вказаний принцип визначає напрямок розвитку науки і дозволяє в якості предмета лінгвістичного дослідження розглядати мовну особистість як «узагальнений образ носія культурно-мовних і комунікативно-діяльнісних цінностей, знань, установок і поведінкових реакцій» [36]. В рамках антропоцентричного підходу велика увага приділяється людині і її місці в світі, і особливе місце в дослідженнях, присвячених людині, займає психосоціокультурна категорія дитинства.

Світ дитинства – є складний і багатогранний світ соціальних взаємин дитини з оточуючими його людьми. Інтерес до дослідження цього світу пояснюється тим, що тема дитинства є однією з ключових універсальних тем, що не обмежених рамками національної літератури або тимчасового періоду.

Дитинство є такою ж загальнолюдською категорією, як народження, життя, смерть і не може не отримати відображення в лінгвістичних дослідженнях. Концепт

“Childhood” має явно виражені антропоцентричні аспекти і являє собою складне когнітивне утворення, що має цілий ряд онтологічних, параметричних і соціально-психологічних ознак. Дитинство є особливою частиною системи суспільно-соціальних відносин, яка регулюється цілим спектром соціальних відносин, врегульованих спеціальними нормами і правилами.

Дитинство як етап людського життя розглядається наукою як соціальний конструкт. Однак світ дитини не завжди привертав увагу дослідників. Дитячі образи практично не були представлені до періоду класицизму, і більшість дитячих образів представляли собою протилежність зрілості, фізичному й інтелектуальному розвитку і сприймалися як «неповноцінні» дорослі. Тема дитинства проходить в своєму розвитку своєрідні етапи від творів виховного характеру в епоху Просвітництва до класицизму, що трактує дитинство як відхилення від дорослої норми і Романтизму, де дитинство розцінюється як особливий і неповторний крихкий світ. З розвитком реалістичного роману образи дитинства розвиваються і видозмінюються.

У творчості багатьох письменників того часу, а особливо у Ч. Діккенса, з'являються образи знедолених дітей терплять усілякі позбавлення, однак, зберігають дитячу безтурботність і наївність. Увага читача залучається до таких проблем всередині сім'ї як жорстокість, лицемірство і раннє дорослішання, які пригнічують психіку дитини. До початку ХІХ століття тема дитинства стає однією з центральних в літературі, і нове від носіння до дитинства ознаменовано «зародженням нового образу дитинства, зростанням інтересу до дитини у всіх сферах культури, більш чітким розрізненням, хронологічно і свідомо, дитячого та дорослого світів і, нарешті, визнанням за дитинством соціальної та психологічної цінності» [38].

Дитина, як особистість, що розвивається, стає центральною фігурою всіх сфер соціального і культурного життя, вивчення концепцій дитинства, як у творчості окремих авторів, так і в цілому, дає цінну інформацію про культуру та ментальність досліджуваної об'єктивної реальності, відображеної в літературних творах, зокрема, і в творах Даля.

Дитинство як багатопланове культурне, психічне і соціальне явище вивчається багатьма науками – психологією, педагогікою, соціологією, антропологією і ін. Ці

науки мають загальний центр дослідницьких інтересів, а саме дитини і вивчають його розвиток, процеси навчання і взаємодії з іншими людьми, соціальну поведінку, субкультури і т. ін. Концепти як об'єкт дослідження переважно описуються не тільки в лінгвістичному аспекті, а й з використанням узагальнених даних культурології, психології та соціології. Тема дитинства в культурно-історичному значенні досліджена в роботах І. С. Кона. Дитинство як фундаментальна антропологічна характеристика розуміється сучасними дослідниками як «період, що триває від новонародженості до повної соціальної і психологічної зрілості; це період становлення дитини повноправним членом суспільства» [38].

Нижня межа дитячого віку вважається відповідним приблизно 0–3 років, а його верхній кордон більш нестійкий і може інтерпретуватися в межах від 7 до 12–14 і навіть 17–20 років, оскільки поняття дитинства пов'язується не тільки, і не стільки з біологічним станом не зрілості, а з певним соціальним статусом, правами і обов'язками, характерними для цього періоду, доступними видами діяльності і т. ін.

Будь-яка періодизація повинна будуватися з урахуванням багатовимірності критеріїв вікової оцінки з урахуванням фізичних, психічних параметрів і духовних особливостей. У сучасній антропології виділяють два типи віку – абсолютний і умовний. Абсолютний або хронологічний вік виражається кількістю тимчасових одиниць з моменту виникнення об'єкта до моменту вимірювання. Вік визначається рівнем розвитку об'єкта на підставі якісно-кількісних ознак і може бути представлений психологічним, соціальним і іншими рівнями зрілості. Очевидно, що може спостерігатися значне розходження між абсолютним і умовним віком індивіда. Таким чином, в рамках нашого дослідження в поняття «дитинство» ми включаємо біологічний, психологічний і соціальний вік, так само як і суб'єктивно пережитий вік, залежить від ступеня самореалізації особистості.

РОЗДІЛ 3

ВЕРБАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПРОСТОРУ ДИТИНСТВА В РОМАНІ Р. ДАЛЯ «МАТИЛЬДА»

3.1. Засоби вербалізації концепту в художньому тексті

Роальд Даль – один із найвидатніших представників «дорослої» літератури (від англ. *kidult* літератури), автор численних прозових та поетичних творів для дорослих і дітей, що були перекладено іншими мовами, широко обговорюється на форумах та неодноразово екранізувалися. Кожна його казка – це чарівний світ, сповнений особливих персонажів та унікальних істот, які знаходяться в процесі розгортання сюжету проходить чималі випробування для досягнення своєї мети.

Індивідуальна неповторність письменника виражена через його бунтарсько-провокаційний стиль, який так відрізняється від стилю традиційної навчальної дитячої літератури, зумів привернути й утримати увагу читацької аудиторії. Письменник ніби грає з очікуваннями юних читачів, вміло використовуючи елементи магії для вирішення побутових соціально-побутових конфліктів.

Одна з домінант індивідуального стилю Р. Даля, яка, з одного боку, надзвичайно обурює батьків і вихователів, а з іншого – так захоплює дитячу аудиторію, є порушення авторської мови та культурних норм використанням нецензурних, тобто образливих і лайливих виразів, які викривають і характеризуються різкістю, спрямованою на те, щоб образити співрозмовника, принизити його честь і гідність.

У широкому сенсі поняття «інвектива» розглядається як будь-яке висловлювання, що містить образу, а в у вузькому значенні його визначають як *«спосіб вираження вербальної агресії за допомогою інвективів і лайка як табуїтована лексика»* [70]. Тобто поняття інвективи охоплює не тільки лайку як вираз образи, адже образи можна завдати навіть за допомогою іронії чи недоречного жарту. Це будь-який груба номінація адресата, яка містить оцінну семантику і використовується для його образи [38]. А оскільки ключовий напрямок творів було саме відображення

різноманітних акцентів дитинства, то і актуальність такого використання є досить суперечливим питанням.

Для опису концепту Childhood в творі Роальда Даля ми проаналізували одиниці, що об'єктивують розглянутий нами концепт. Перш за все, слід зауважити, що репрезентація концептуального простору Childhood в казці відображає ціннісний спектр ментальності епохи.

Вікторіанська епоха докорінно змінила Англію. До правління королеви Вікторії Англія представляла собою аграрну держава. Після ж її правління, яке було одним з найдовших (1837–1901), Британія стала в значній мірі урбанізованою країною, з'явилося класове розшарування, яке супроводжувалося зубожінням певного соціального шару, і так відбувалося і в епоху Роальда Даля.

Цілісний образ дитинства складається зі складових його елементів-предметів літературного зображення. Серед цих елементів можна виділити дитяче співтовариство, дорослішання, сімейні стосунки, дитяча праця, важкі умови життя, біднота, сирітство (в тому числі соціальне). Дитяча свідомість в творах Даля стає способом переосмислення дійсності. Образи головних героїв-дітей чіткі і конкретні. Вони розкриває переконання письменника, до яких він протягом багатьох років привертав увагу: несправедливість тяжкого становища дітей, їх страждання та відірваність потреб від турбот дорослих. Оскільки багато творів написані від імені дітей, твори Даля дають можливість поглянути на проблему зсередини. Дитинство героїв Даля завжди пов'язано з критичними випробуваннями в їх житті. Доля дитини несправедлива з народження. Діти, позбавлені батьківської любові з самого народження, виступають в ролі жертв обставин.

Таким чином, концепт Childhood в досліджуваному творі, реалізується безпосередньо через головного героя. Ядерними лексемами концепту, в цьому випадку будуть лексеми “childhood, children, child”. Лексемами ближньої периферії будуть. Лексема “child” буде виражена наступними лексема далекої периферії. Вікові життєві етапи виражені наступними лексемами: baby, infant, youth.

Жорстокість по відношенню до дітей виражена наступними лексемами: beat, beaten, sore, torn, death.

Аналізуючи представлені одиниці можна зробити висновок про те, що концепт Childhood в творі виражається через численні лексичні характеристики, які були відібрані в ході нашого дослідження. Ми розглянули і тимчасові характеристики і відносини в післявоєнну епоху, а також окремі одиниці, що характеризують концепт Childhood.

Застосування поняття «інший» до дитини не є незрозумілим. Оуейн Джонс наближається до «іншості дитинства» в розгорнутому форматі, який досліджує коло та складність теми, детально наведення кількох концепцій, які збагачують поглиблений аналіз твору Р. Даля.

Загалом, дитина відрізняється від дорослого. Вона часто асоціюється з розвитком і «становленням», пов'язана із фіксацією та «буттям», хоча «настання» не обов'язково закінчується, коли людина досягає певної точки свого життя. Соціальні простори створені насамперед для буття і орієнтовані на дорослих за своєю природою.

Уявлення дітей Р. Далем підтверджує цю різницю, як внутрішню, так і сконструйовану. Важливо відзначити, що під час обговорення раси чи етнічної приналежності фіксується інакшість, те ж не можна сказати, коли обговорюємо дитину як Іншу. Усі дорослі були дітьми в один момент часу, а отже, відчули інакшість дитинства з перших вуст. У процесі становлення, однак, здається, що розрив відбувається у багатьох дорослих. Це ці дорослі, хто забув, як це бути дитиною, що і представлено в новелі Р. Даля.

У свою чергу, він відзначає тих, хто може продовжувати ототожнюватися з дітьми, навіть в дорослому віці. Що стосується взаємин дорослий-дитина, соціалізація дорослий-лідер є неминучою і природною частиною дитячої інакшості. Дорослі навчають дітей, інформують їх розвиток, а отже переносять їх конструкції дитинства і дорослості на дитину.

Питання полягає в тому, що є природою цих відмінностей між світами і яким чином між ними може відбутися обмін? Також можемо з'ясувати, як походить інакшість проявляється в житті дітей і як дорослі можуть взаємодіяти з цією інакшістю? Новела Р. Даля «Матильда» пропонує відповіді на ці питання.

«Матильда» представляє читачеві протагоніста, який знаходиться в іншому положенні. Матильда має різні стосунки з дорослими, а отже, і відповідно переживання інакшості різняться. Проте ця історія висвітлює динаміку їхньої інакшості для дітей-читачів Р. Даля.

Матильда – сильна центральна фігура у власній історії, вона чи не єдиний персонаж у цілому історія, яка не є «двовимірним лиходієм» чи іншим відносно плоским стереотипом. Читачі повинні зрозуміти її почуттів і реакцій оповідача. Вона ще більше сильна фігура, тому що вона ізольована. Її родина писала *“her as a scab they wish to be rid of”*.

Вона ізольована як передчасна та обдарована дитина, що робить її несхожою на інших дітей – її не розуміють родина, а потім її таємний і чудодійний телекінез посилює цю ізоляцію.

У «Матильді» зображено своєрідну нетрадиційну історію дорослішання. Історія дорослішання «відстежує просування молодого людини до саморозуміння та почуття соціальної відповідальності» та «доростання до певної стадії». Матильда, незважаючи на свій вік, переживає подорожі, які тематично, якщо не структурно, пов'язані з нетрадиційною розповіддю про повноліття.

У випадку з Матильдою на початку історії Матильда використовує свою кмітливість *“devise and dish out these splendid punishments”* своїм батькам, захопленими своєю розумною караючою справедливістю більше, ніж фактично відповідністю покарання злочину. Крім того, її надприродні сили вперше проявляються, коли Матильда *“so unbearably angry that something was bound to explode inside her very soon”*.

Перший акт телекінезу Матильди відбувається, коли вона кидає склянку на місці Транчбулл, було зроблено лише для того, щоб помститися за те, що її *“accused of a crime that she definitely had not committed”*.

У першій частині Матильда захоплена своїми бажаннями та владою книги, але поворотний момент настає для Матильди як персонажа після того, як *“witnessing the near starvation of Miss Honey”*, коли вона вирішує *“avenge the wrongs done to Miss Honey”*.

Матильда відходить від пошуку задоволення лише для себе, вона шукає справедливість для тих, кого вона здатна звільнити від жахливої Транчбулли. Це зміна характеру показує її зростання як особистості, те, що діти цінують із багатьох дитячих персонажів в літературі не досягають емоційного прогресу. Втрата повноважень у має сенс як символ емоційного прогресу Матильди, який використовує фантазію як спосіб допомогти дітям познайомитися з прогресом емоційності дійових осіб.

Одна з причин того, що «Матильда» настільки успішна як дитячий роман, полягає в надприродних елементах. «Матильда» функціонує як добре виконаний текст магічного реалізму, що діє в реалістичному режимі, поки раптом не станеться «поворот» або усвідомлення того, що є щось надприродне відбувається. Діти люблять фентезі з тієї ж причини, що й казки, тому що вони дають їм відпочити від очікуваного, розпалюють уяву та вчать, як світ працює через призму неможливих подій історії

Матильда не виключно «чарівна», але передчасно розумна, «чутлива і блискуча» дитина. *“The only power Matilda had over anyone in her family was brainpower”*. Її обдарованість полягає в тому, що у зв’язку з відсутністю належного інтелектуального виклику, спрямовує себе в розвиток телекінетичних здібностей, щоб рухати речі, просто зосередившись на них.

Р. Даль у «Матильді» зосереджений на маленькому, але могутньому персонажі, присвячує велику частину оповіді двом дорослим – жахливій міс Транчбулл і милій міс Хані. Як і сім’я Матильди, міс Транчбулл ставиться до дітей як до людей, які вже повинні бути дорослими, заявляючи: *“I cannot for the life of me see why children have to take so long to grow up. I think they do it on purpose”*. Їхня інакшість як дітей дратує міс Транчбулл, а її очікування та ставлення до дітей досить суперечливі. Вона очікує, що діти будуть такими ж зрілими, як і дорослі, але також вірить у те, що вони не в змозі це зробити.

Навпаки, міс Хані звертається до дітей у їхньому вразливому, змінюваному стані: *“she seemed to understand totally the bewilderment and fear that so often overwhelm*

young children who for the first time in their lives are herded into a classroom and told to obey orders”. Міс Мед піклується про кожну потребу дітей, які є іншими у своїх світах.

Визначними лексемами також є ті, що характеризують інакшість дітей: *“It is bad enough when parents treat ordinary children as though they were scabs and bunions, but it becomes somehow a lot worse when the child in question is extraordinary, and by that I mean sensitive and brilliant. Matilda was both of these things, but above all she was brilliant. Her mind was so nimble and she was so quick to learn that her ability should have been obvious even to the most half-witted of parents”* [57, с. 2].

“It was a formidable list and by now Mrs Phelps was filled with wonder and excitement, but it was probably a good thing that she did not allow herself to be completely carried away by it all. Almost anyone else witnessing the achievements of this small child would have been tempted to make a great fuss and shout the news all over the village and beyond, but not so Mrs Phelps. She was someone who minded her own business and had long since discovered it was seldom worthwhile to interfere with other people’s children” [57, с. 5].

Майже в кожному романі ми стаємо свідками концептуалізації поняття жорстокості по відношенню до дітей. Казки Дала, що стали канонічними в цьому плані, пропонують множинні підтвердження того.

Діти в далівських романах зазнають насилля, письменник широко використовує епітети, щоб розширити і показати значимість сумного стану справ в дитячих життях. Цілий ряд слів, що мають негативне забарвлення – *beat, death, sore, fevered* – допомагають відтворити повну картину.

З дитячих мислеформ видно, що Матильда подорослішала дуже рано. Ранній період дитинства представлений метафоричним вираз *“the blank of my infancy”*, звідси зрозуміло, що діти, обділені любов’ю і турботою і які рано втратили справжнього дитинства, навпаки, залишають в пам’яті найкращі і приємний спогади.

Міс Транчбулл не впоралася. Їй не вдається зрозуміти необхідність «настання» і тому жорстоке поводження з дітьми через їх відсутність «буття», відповідно до її власних конструкцій того, як повинні діти діяти і якими вони повинні бути по відношенню до дорослих. Відкрита міс Мед, з іншого боку, представляє

структурований простір для «становлення» дитини, що продемонстровано в її взаємодії з усіма її учнями, включаючи Матильду.

3.2. Асоціативно-номінативний потенціал концепту

Роалд Даль якось сказав: «Я абсолютно переконаний, що більшість дорослих зовсім забули, що це таке бути дитиною у віці від п'яти до десяти років... я пам'ятаю, як саме це було. Я впевнений, що можу». Ця популярність, безумовно, частково пов'язана з його прихильністю до нісенітниць, якими насичений його авторський ідіостиль, в якій «фантастичне завжди перемагало буквальне, щоб він не піддався своєму «постійному жаху перед читачем, що нудиться» [7]. Однак його ретельно розроблені історії – це не всі забави та ігри.

Серед його гумору та фантастичних сюжетних елементів, Далю вдається пов'язати позицію дитини як «іншого» у світі, орієнтованому на дорослих, що висвітлює динаміку їх хиткого становища. Даль представляє способи, якими «інакшість» дітей впливає на характер їх відносин із дорослими. Він таким чином надає своїм читачам можливість розглянути їх стосунки, закликаючи до емпатичних взаємодій у соціально- побудованому поділу на дорослих та дітей, який він бачить у світі і представляє у своїх оповіданнях. Застосування поняття «інший» до дитини вивчала Овейн Джонс, яка наближається до визначення «іншості дитинства» у обширному есе, яке досліджує коло та складність теми, детально в кількох концепціях, які доводять глибокий аналіз Дала в своїй роботі. Як дитина часто асоціюється з розвитком і «становленням», дорослі частіше пов'язані з фіксованістю та «буттям», хоча «становлення» закінчується тоді, коли людина досягає довільної точки свого життя. Соціальні простори та речі, орієнтовані на дорослих, задовольняють його потреби. Погляди Дала щодо дітей підтверджують цю різницю, як внутрішню, так і побудовану. Всі дорослі були дітьми, і розуміли дитинство. Однак у процесі становлення, здається, що у багатьох дорослих відбувається розрив зв'язку із цим розумінням. Це ті дорослі люди, що забули, що таке бути дитиною, про що і запитує фантастика Дала. В свою чергу, він захоплюється тими, хто може продовжувати ототожнювати себе з дітьми, навіть коли подорослішали.

Що стосується стосунків дорослого та дитини, соціалізація дорослого та ведучого є неминучою і природною частиною іншості дитини. Дорослі вчать дітей, інформують про їх розвиток, а отже, передають їх конструкції дитинства та дорослості на дитину. Як пише Джонс, «інше – це не тільки здоровий для дітей та стосунків між дітьми та дорослими, це важливо до того, що таке діти» [61]. Хоча соціалізація не є за своєю суттю негативного процесу, оскільки «становлення» дитини залежить від «буття» дитини дорослий, Джонс визнає, що часто «програми для дорослих [...] прагнуть колонізувати і контролювати дитинство», а також визначати «що це діти і що вони повинні бути» [61].

Саме слово «колонізація» наводить на думку про нав'язування через силу, таку як у суворого вчителя, який лікує інше дитина як щось, що потребує виправлення чи виправлення. Це не викликає сумнівів дорослі конструкції дитинства часто впливають на характер взаємин між дорослими та дітьми. Як припускає Джонс, *«Тоді питання в тому, що полягає в природі цих відмінностей між цими світами і в чому між ними може відбуватися торгівля?»* [61]. Ми також можемо запитати, як по-іншому проявляється в житті дітей, і як можуть взаємодіяти дорослі ця іншість? Розповіді Даля пропонують відповіді на ці питання. Матильда має двох образливих і апатичних батьків, Кожна дитина стосується для дорослих у їхньому житті різними способами, а отже і їхніми відповідними досвід іншості відрізняється. Однак у сукупності ці історії висвітлюють динаміка їхньої іншості для читачів дітей Даля.

Поки Даль зосереджується на маленькому, але могутньому головному персонажу, він також присвячує значну частину розповіді двом дорослим у житті Матильди: моторошна міс Тренчбулл і мила міс Мед. Як і мати Матильди, Полин, міс Тренчбулл ставиться до дітей як до людей які вже повинні бути дорослими, заявляючи: *«Я не можу все життя зрозуміти, чому дітям доводиться так довго дорослішати. Думаю, вони це роблять спеціально»* [14, с. 145].

Їх інакшість як дітей дратує міс Тренчбулл, і її очікування та поведження з дітьми носять досить суперечливу природу. Вона очікує, що діти будуть діяти зріло, як дорослі, але також не вірить, що вони здатні це зробити. На відміну від них, міс Мед тягнеться до дітей в їх вразливому, мінливому стані: «вона, здавалося, цілком

розуміла розгубленість і страх, які так часто охоплюють маленьких дітей, які за вперше у своєму житті загнали в клас і наказали слухатися» [14, с. 61].

Замість того, щоб поводитися з ними, як з групою «поголів'я» тварин, міс Мед задовольняє кожну їхню потребу, будучи дітьми, які є іншими в їхньому розумінні світу. Застосовуючи термінологію Джонса щодо «буття» та «становлення», стає зрозумілим, що міс Тренчбулл фіксує у своєму відношенні до дітей. Вона не може зрозуміти необхідність «стати» і, отже, знущається над дітьми через їх відсутність «буття», згідно з її власними конструкціями того, як мають бути діти діяти і якими вони повинні бути стосовно дорослих. Відкрита міс Мед, навпаки, представляє структурований простір для дитини, як це демонструє її взаємодія з усіма учнями, включаючи Матильду. *«Надзвичайна»* – це перше слово, яке приписують Матильді. «Цим», оповідач додає: *«Я маю на увазі чуйну та блискучу. Матильда і те, і інше»* [14, с. 4].

Хоча вона може бути невеликого зросту та фізичної сили, її влада розуму виходить далеко за рамки сили тих, хто її оточує. Як встановлює Даль з самого початку існування Матильди сильно відрізняється від тих, хто є частиною її світу. Вона любитель літератури серед телевізійної родини наркоманів. Це маленька дитина у великому світі, орієнтованому на дорослих, де живуть люди як міс Тренчбулл, що регулярно принижує і знущається над дітьми, по своїй суті є вразлива. Вона майстерно мислить серед своїх молодих однолітків лише навчившись читати. Вона має надприродну силу мозку, відрізняє її від усіх інших у романі, як друга, так і ворога, дитини та дорослого. Матильда, надзвичайна, відрізняється від звичайної. Вона стає – одночасно, не чітко дотримуючись дихотомії Джонса. Мало того, але вона відрізняється від дорослих конструкцій дитинства, що здається, обгороджує її з усіх боків, особливо на розуміння міс Тренчбулл дитини. Вона має знання дорослого під час життя у тілі дитини. Ця гібридність діє як засіб для дослідження побудованої іншості проти справжньої іншості, тобто дорослих конструкцій дитинства проти вродженого розвитку дитини. Тобто, Р. Даль дає нам два асоціативні простори: дитина в розумінні дорослого і дитина в розумінні дитини. Для позначення останнього і вводиться номінативна асоціація «інший», «надзвичайний», «не такий».

Дивлячись на художній образ Матильди, читач хоче задати кілька основних питань: що означає бути дитиною? Що означає бути дорослим? І що означає для кожного ставлення до іншого? Читач вперше приходиться до розуміння індивідуальності Матильди через її стосунки з родиною, Полином. Даль представляє її батьків як найгірший вид батьків. Для Полинів Матильда є набридливий струп, який вони з часом мусять пролити: *«Пане та місіс Полін надзвичайно з нетерпінням чекали часу, коли вони могли взяти свою маленьке дочку та відвести її, бажано в наступний округ чи навіть далі»* [14, с. 24]. Вони відчують, що їхня дочка – це тягар, поки вона дитина, і лише тоді, коли вона вступає в незалежність у зрілому віці вона не буде для них досадою. Хоча Матильда говорить вже до півтора років і читає до трьох років, батьки «оповиті власним безглуздим життям». Вони часто словесно ображають її, як коли Матильда вказує викривлену реальність батька. Малюючи розрив між Матильдою та її родиною в крайньому випадку, Даль представляє погляд дитини на ситуацію. Для Матильди і інших дітей, може здатися, що весь світ проти них. Даль описує це почуття тим способом, яким він вирішив описати родину Матильди. Хоча її батьки не звертають уваги на її унікальні інтелектуальні здібності, інші негайно звертають увагу, наприклад, привітна бібліотекарка, місіс Фелпс, яка *«трохи здивована приїздом такої крихітної дівчинки»* серед публічної бібліотеки [14, с. 26].

Розглянемо уривок з «Матильди» Роальда Даля, який описує ситуацію маленької дівчинки. І хоча це історія, сумна реальність полягає в тому, що подібні речі трапляються в реальному житті.

“Daddy, she said, do you think you could buy me a book?”

A book? he said. What d’you want a flaming book for?”

To read, Daddy.

What’s wrong with the telly, for heaven’s sake? We’ve got a lovely telly with a twelve-inch screen and now you come asking for a book! You’re getting spoiled, my girl!”

Nearly every weekday afternoon Matilda was let alone in the house. Her brother (five years older than her) went to school. Her father went to work and her mother went out playing bingo in a town eight miles away. Mrs Wormwood was hooked on bingo and played

it five afternoons a week. On the afternoon of the day when her father had refused to buy her a book, Matilda set out all by herself to walk to the public library in the village. When she arrived, she introduced herself to the librarian, Mrs Phelps. She asked if she might sit awhile and read a book. Mrs slightly taken aback at the arrival of such a tiny girl unaccompanied by a parent, nevertheless told her welcome” [94].

Перебуваючи вдома вдень, наодинці зі своїми книгами, Матильда готує собі напій і несе його до своєї кімнати, щоб випити.

“The books transported her into new worlds and introduced her to amazing people who lived exciting lives. She went on an olden day sailing ships with Joseph Conrad. She went to Africa with Ernest Hemingway and to India with Rudyard Kipling. She travelled all over the world while sitting in her little room in an English village” [94].

Також Даль показує нелюбов героїні до дітей через її промову, а точніше через прізвиська, які вона їм дає: *little stinkers, dangerous creatures, nasty dirty things, little viper*. При цьому директриса живить велику неприязнь до дівчаток, ніж до хлопчиків: *a bad girl is far more dangerous creature than a bad boy; nasty dirty things, little girls are* [94, с. 81–82], можливо тому, що тут автор передбачає події, натякаючи читачеві, що Міс Транчбулл здобуде для себе велику проблему як Матильди. Зазначимо, що ще не знаючи останню, директриса вже її ненавидить: *a real wart, nasty little worm, a bedbug, little brut Matilda* [94], що також передбачає їх неприязні стосунки в майбутньому.

Вкрай контрастно до дорослих персонажів роману стоїть Матильда Вормвуд, крихітна, беззахисна чотирирічна дитина, який є суб'єктом, а точніше, жертвою цих дорослих невігластв та жорстокі наміри.

Характеристика Матильди досягається в основному за допомогою оповідач, який надає фізичний і поведінковий опис, а також уявлення про Матильду емоції, ставлення та її ситуація загалом. З самого початку велика увага приділяється юному віці Матильди, який часто пишуть курсивом, щоб підкреслити, наскільки вона надзвичайно молода для когось такого «*спритного та блискучого*» [61]. Її невеликому розміру також приділяється багато уваги. Для прикладу, під час відвідин бібліотеки її описують як *“tiny dark-haired person sitting there with her feet nowhere near touching*

the floor” [94], а вдома вона “*not quite tall enough to reach things around the kitchen*” [94]. Вона навіть «колишеться», коли ходить і її часто називають “*tiny*” [94].

Коли справа доходить до її характеру, Матильда зображена дуже прихильно. По-перше, оповідач описує її як ввічливу і скромну, риси, які проявляються в її вчинках і діалогах. Зазвичай вона не говорить, якщо до неї не розмовляють, вона завжди каже «будь ласка» і «дякую», «ви» – “*she [displays] almost no outward signs of her brilliance and she never [shows] off*” [94]. Хоча Матильда вчиняє кілька актів помсти своїм батькам, вона розуміє моральну різницю між правильним і неправильним і ніколи не зашкодить невинній людині. Через фокусування оповідач також дає читачеві уявлення про досвід Матильди та емоційну реакцію на нього.

Таким чином читач дізнається, що Матильда “*resented being told constantly that she was ignorant and stupid*” і що вона “*longed for her parents to be good and loving and understanding and honorable and intelligent*” [94]. У контексті динаміки родини, гість робить відповідне спостереження у тому, що “*Matilda’s thoughts... place her parents and brother without the possessive pronoun that marks their relationship, rendering them ‘the’ father, mother, and brother. This grammatical disassociation... conveys Matilda’s desire to disown her family*” [94].

Оповідач також передає безпорадність становища Матильди. Справа в тому, що Містеру і Місіс Вормвуд не вистачає всіх моральних якостей, яких можна очікувати від батьків, – це те, що “*she [has] to put up with*” [94]. Оповідач також нагадує читачеві, що Матильді “*still hardly five years old and it is not easy for somebody as small as that to score points against an all-powerful grownup*” [94].

В результаті всього цього читач стає на бік Матильди в ситуації, коли вона змушена терпіти, посилюючи протистояння між нею та її батьками зокрема та дітьми і дорослих взагалі. Звідси також можна провести паралелі зі шкільною «війною», що в шкільна однокласниця Гортенсія описує: всі діти всі беззахисні і повинні терпіти все, що завгодно дорослим вирішити дати їм. Акцентування уваги на дитячій безпорадності приділяє увагу протистоянню і змушує читача погодитися з прихильністю оповідача до дітей.

У резиденції Вормвуд Матильда стає жертвою кількох серйозних проблем. Читач вперше дізнається про ситуацію Матильди, познайомившись з її родиною та домашнім середовищем. З цією чотирирічною дівчинкою погане поводження у багатьох відношеннях, а емоційне насильство має сильний характер в родині. Містер і місіс Вормвуд виділяють Матильду, приблизно так, як хулігани на шкільному подвір'ї шукати найбільш вразливу дитину, піддаючи її невиправданій жорстокості. Вони переконані що їхня дочка і нерозумна, і надзвичайно неслухняна, і не журиться передаючи це їй найнечутливішим способом.

Нехтування – ще одна важлива проблема в житті Матильди. У більш прямій формі нехтування, Місіс Вормвуд щодня залишає Матильду вдома одну, щоб вона могла насолоджуватися грою бінго в сусідньому містечку. Це відбувається, коли Матильді лише кілька років, і вона вимушена доглядати за собою і проводити час за переглядом телевізора. Батьки Матильди не показують ознаки визнання проблем безпеки, залишивши таку маленьку дитину одну на кілька годин.

Заохочення телебачення як заміни книгам є прикладом більш тонкої форми занедбаності. Турботливі батьки хотіли б, щоб їхні діти навчалися та процвітали, а не витрачали години перед екраном, де подають марну інформацію, але містер і місіс Вормвуд не напружують себе заради розвитку Матильди. Натомість їхнє ігнорування Матильди таке глибоко, що їй не вдається віддати її до школи в належному віці, а вона на рік старша за однокласників, коли почнеться її навчання. Той факт, що Матильда ніколи не отримує домашню їжу, є ще одним прикладом нехтування. Це більше причин куплених обідів, що пояснює нехтування, а не обіди як такі. Мати не готує, бо вона ледачий і безтурботна.

Необхідно особливо виділити мовну партію Міс Транчбулл, яка складається переважно з простих односкладових ствердних речень, які нагадують якийсь звіт: “*I was in there only yesterday. He sold me a car. Almost new. Only done ten thousand miles....*” [94, с. 81]. Така манера розмови притаманна військовим, що доповнює войовничий образ Міс Транчбулл із її ходою та зовнішнім виглядом. Крім цього, автор зазначає, що Міс Транчбулл ніколи не говорила спокійним тоном: вона або гарчала, або кричала: “*She hardly ever spoke in a normal voice. She either barked or*

shouted” [94, с. 91]. Крім того, мова Міс Транчбулл не характеризує її як освіченої людини, тому що вона вживає образливі висловлювання на адресу дітей та дорослих співрозмовників (a twerp, madam – у негативної конотації).

Прочитавши всі доступні їй дитячі книги Матильда швидко переходить у світ літератури, призначеної для читання дорослими, знайомиться з такими авторами, як Чарльз Діккенс, Джейн Остін, Джон Стейнбек. Серед родини, яка, здається, не розуміє її, Матильда знаходить затишок і належність у книгах, де вона читає існує простір, який дуже необхідний для того, щоб дитина «відбулася», на думку Джонс. Для дитини, яка не вписується у розуміння дорослими, для Матильди література для дорослих пропонує простір, відносно вільний від обмежень, припущень, місце, де Матильда може досліджувати різні моделі зрілого в тому, що її батьки не забезпечують. Це особливо доречно розглянути Матильда оцінила Діккенса, автора, який часто пропонує соціальну критику через його написання, особливо стосовно труднощів, з якими стикаються діти вразливі представники вікторіанської Англії. Читаючи такі тексти, Матильда не тільки розглядала б свою жорстоку ситуацію, але й розглядала б також отримати розуміння світу іншого, дорослого.

У віці п'яти з половиною років Матильда проводить час від читання в бібліотеці та підриву батька вдома до навчання в школі. В початковій школі Кранхем-Холл, Матильда, як і в її родині, знаходиться внизу ієрархії з «вісімнадцятьма малими хлопчиками та дівчатками» [14, с. 60]. Вони невеликі не тільки в порівнянні з дорослими фігурами, але і у порівнянні зі старшими, більшими дітьми. Цей простір, хоча і призначений для дітей, як і раніше представляє проблеми для дитини. У школі Даль вводить дві центральні дорослі фігури тексту: міс Тренчбулл та (її племінниця) Міс Мед. Окрім своїх позицій викладачів та своїх спільних сімейних історій вони відрізняються майже у всіх відношеннях.

Міс Тренчбулл ідентифікується здебільшого за її вимальовуванням фізичної присутності як колишнього олімпійського спортсмена. «Коли вона марширувала – а пані Транчбулл ніколи не ходила, вона завжди марширувала, наче солдат, ступаючи величезними кроками й розмахуючи руками – коли вона марширувала коридором,

було чути її фиркання, а якщо їй на дорозі траплялася групка дітей, то вона розтинала її, мов танк – дітлахи тільки розліталися» [14, с. 32].

Сама мова, що використовується для опису її присутності, робить її нелюдською, як її явно порівнюють з машиною війни. Оскільки вона надзвичайно велика, фізична відстань, яка відрізняє її від дітей під її наглядом збільшується.

Матильда та її однокласниця Лаванда швидко навчаються в шкільному подвір'ї, що «вона ненавидить дуже маленьких дітей» і «думає, що п'ятирічні діти це личинки, які ще не вилупилися» [14, с. 96]. Вона не виявляє співчуття до дитини, на відміну від міс Мед. Швидше, вона зловживає дітьми внаслідок її власного фіксованого та замкненого мислення. Наприклад, коли Аманда Тріпп, ще одна однокласниця Матильди, носила «по-дитячому» косички у волоссі до школи, міс Тренчбулл наказує їй їх відрізати. Коли значно менша Аманда не погоджується, міс Тренчбулл хапає дівчину за косички і кидає через паркан на краю шкільного двору, використовуючи її фізичну перевагу, щоб знущатись над Амандою.

Міс Тренчбулл займає своє місце серед дорослих персонажів Даля, «які відкидають і зловживають дітьми». Для того, щоб відобразити те, що Далья розглядає як свого внутрішнього потворність, він присвоює персонажам помітні атрибути відповідно до їх відношення до дітей, визначивши їх як тих, хто є насильником над дітьми, чи тих, хто їх підтримує. Поки вона зневажає нездатність дітей виростати на вимогу, міс Тренчбулл використовує своє низьке ставлення до дітей, щоб утримувати їх у полоні іншості, яку вона побудувала через власні уявлення про дитинство. Для когось, хто стверджує, що вона «ніколи не була [дитиною]», міс Тренчбулл, безумовно, має сильно розвинене почуття того, що має робити дитина і що не в змозі» [14, с. 80]. Наприклад, під час її першого щотижневого візиту до класу Матильди, вона обурена, коли виявляє, що ще маленькі діти навчилися писати «складність». Вона каже: «Яка дурниця [...] ти не повинна вивчати такі довгі слова, поки вам не виповниться вісім чи дев'ять» [14, с. 140].

Оскільки вони маленькі діти, вона припускає ступінь їхніх здібностей і нехтує реальністю, яка розкривається на її очах. Її недостійкість до їх іншості фіксована, хоча вона спілкується з дітьми щодня. Коли діти підривають її уявлення про дитину, що

вони змогли з легкістю написати слово через пісню, яку їм допомогла вивчити міс Мед, вона обурюється. Однак водночас така відповідь їй суперечить попередні вигуки про те, що дітям потрібно занадто багато часу, щоб стати дорослими. Здається, що міс Тренчбулл вкрай втрачає те, як взаємодіяти з іншістю дитини, незалежно від того, хоче вона це визнати чи ні. Після помилково звинувачуючи Матильду у тому, що вона вчинила смердючу бомбу у своєму кабінеті, міс Тренчбулл твердо відповідає: «Я ніколи не помиляюся [...] звичайно, це ти зробила» [14, с. 80].

Її відповідь чітко фіксується в тоні. Представляючи такого персонажа, як Матильда, і залучаючи її до ворожого середовища в класі, Даль кидає виклик конструкції міс Тренчбулл в уявленні дитини як іншого. Наприклад, Міс Тренчбулл вважає, що діти «дурні» та «ідіотські», проте Матильда перевершує інтелект будь-якого дорослого в історії, пробиваючи минуле обмеження конструкція, яка спрямовує міс Тренчбулл у всі її взаємодії з дітьми. Її філософію щодо природи дітей можна порівняти з філософом 17 століття Томасом Гоббсом, який вважав, що люди є вродженими злими і тому потребують обмежень, щоб уникнути соціального співтовариства у проміжку. (Ллойд і Свідхар). Однак для міс Тренчбулл обмеження часто приходять у формі фізичного насильства та фізичного обмеження, як через тісні рамки Чокі. Даль малює міс Тренчбулл як надзвичайно лякаючу особистість.

Поки Матильда не виявляє особливого страху чи залякування у її взаємодії з міс Тренчбулл, оскільки вона має розум дорослого, іншим дітям, які мають розум дітей, не так легко врятуватися від тривоги, яка передує терору міс Тренчбулл. Міс Мед – це протиставлення горезвісній міс Тренчбулл. Тоді як побудову дитинства міс Тренчбулл можна ототожнити з поглядами Гоббса на людство, міс Мед можна порівняти з поглядом Жан-Жака Руссо, філософ, який вважав, що люди є природжено добрими у вільному середовищі. Міс Мед, яка захоплюється інтелектуальними здібностями дівчинки, є єдиною, до кого, можливо, може звернутися Матильда, тому що вона відчуває себе найбільш відомою та зрозумілою їй, якою була міс Мед, що також виросла у жорстокому та обмежувальному просторі. Поки міс Мед вже сама не дитина, тим не менше вона визнає властиву їй цінність дитинства і тому готова

цінувати та захищати таку інакшість. У порівнянні зі своїми колегами-викладачами, навіть міс Мед визнає, що вона є «винятком» [14, с. 187].

Як і сам Даль, міс Мед встигає залишитися дотичною до дитинства. Замість того, щоб зловживати владою через своє становище дорослого у дитині це, щоб зрозуміти дитину, як це видно з того, як вона взаємодіє з Матильдою. Відношення до дітей – це «рідкісний дар» міс Мед. Вона розуміє дітей та їх поточний стан буття, а не примушує їх йти вперед у доросле життя. Замість того, щоб роздавати ненависть дітям, вона дарує їм любов і увагу. Вона не передбачає життя дитини, але скоріше дозволяє мати дитині простір для дослідження. Швидше вона бере на себе роль посібника для дитини, що допомагає дитині в її становленні. Підхід міс Мед стає очевидним, коли Матильда остаточно відкриває свою надприродну силу. Коли Матильда вперше ділиться своїми особливими здібностями, міс Мед, хоча спочатку не була впевнена, що Матильда могла перекинути склянку води, використовуючи лише очі, все ще відкрита для вислуховування Матильди: *«Це надзвичайно, думала міс Мед, як часто маленькі діти досягають такої фантазії»* [14, с. 167].

Як видно з цього прикладу, ясно, що міс Мед не позбавлена конструкцій дитинства. Матильда не тільки феноменальна дитина, але й розповідь Даля також надзвичайний звіт, що детально описує різні способи, якими є інше частина дитинства, демонструючи не тільки силу дитини, але й способи, за допомогою яких дорослий може позитивно взаємодіяти та відзначати такі інакшості та становлення, які є головними у досвіді дитини.

У порівнянні способи, якими міс Тренчбулл і міс Мед підходять до дітей через власні конструкції дитинства стає зрозуміло, що, коли надано можливість розвиватися поза обмеженням, сформульованим дорослим кожна дитина має потенціал і силу бути надзвичайною. Для дитячого читача, навіть того, хто самостійно взаємодіє з «Транчбуллом» життя, Даль демонструє можливість прорвати минулі обмежувальні конструкції та гнітючі форми колонізації дорослих. Крім того, він демонструє способи, на яких турбота та розуміння дорослих можуть позитивно впливати і підтримати дитину в її становленні, стані, який, можливо, не є таким

схожим з постійним розвитком дорослої людини. Він залишає нам повідомлення: діти та дорослі повинні залишатися відкритими для навчання один у одного».

Говорячи про природу власного письма, Роальд Даль якось сказав: *«Іноді у мене виникає смішне відчуття, що моя рука для написання – близько шести довжиною в тисячі миль і що рука, яка тримає олівець, сягає всього шлях по всьому світу до далеких будинків та класів, де є діти, що живуть і ходять до школи. Це добре»* [14, с. 568].

Потягнувшись до життя дітей, як і інших, явно принесло Далу багато радості, як і його історії продовжують приносити радість багатьом читачам. Він розробляє оповіді, які звертаються до незруйнованої уяви дитини. Даль, безсумнівно, блискучий як у своєму виборі змісту і тону. Він відверто бере участь у світі дитина, закликаючи читачів будь-якого віку домагатися постійного становлення та відношення розуміння через побудовані кордони інакшості. Не тільки увага до дитини надають читачам спосіб наближення до конструкції дитинства, але його роботи в різних його книгах демонструють ступінь його літературного артистизму та належне місце його творчості всередині жанру дитячої літератури.

Концепт «дитинство» – антропоцентрично орієнтований тип концепту. Яскраво виражені антропоцентричні характеристики цього концепту обумовлені високим індексом його соціально-психологічної релевантності для сучасних європейських культур, зокрема англомовної. Досліджуваний концепт являє собою складне когнітивне утворення, що включає в себе онтологічні, параметричні і соціально-психологічні характеристики. Як особливе явище соціального світу дитинство має свої певні характеристики. У системі суспільних відносин дитинство являє собою соціальну цінність. Ставлення до дитинства в системі суспільних відносин регулюється низкою соціальних норм. У сучасному світі різні культури репрезентують своє розуміння дитинства як етапу людського життя. У зв'язку з цим з'явилася тенденція розглядати дитинство як соціальний конструкт.

У світі Дала відмінність між дорослими і дітьми в основному пов'язана з мораллю. Однак у характері Матильди можна знайти ряд рис, які відрізняються її від інших дітей, а не від дорослих, як можна було б очікувати, і ці риси мають відношення

до інтелекту, моральної свідомості, соціальної дієздатності і незалежності. У Матильди ці риси розвинулися до настільки просунутої стадії, що вони нетипові для дитини і навіть перебувають у межі нереалістично, якщо розглядати з використанням теорій когнітивного розвитку.

Перші описи Матильди пов'язані з її величезними інтелектуальними здібностями. Вона описується як “*extraordinary*” і “*brilliant*”, з таким “*nimble*” розумом [94], що будь-хто мав помітити її унікальні здібності. “*Her speech [is] perfect*” [94] до року і в півтора, в три вона навчилася читати сама, а в п'ять років навчилася достатньо кваліфікувати її до найкращої форми в школі. Крім того, міс Хані називає її “*child-genius*” [94] і вважає, що вона може бути доведена до університетського рівня за два-три роки. Хоча оскільки ця обізнаність не є обов'язковою рисою, притаманною всім дорослим, це, безумовно, не є ознака, поширена у дітей. Дитина розвивається нормальною швидкістю зазвичай знає до 200 слів до півтора років.

3.3. Аналіз трансформацій при перекладі концептів

Переклад – одне з давніх занять людини. Відмінності мов змусило людство до цього непростого, але настільки важливого заняття, яке служило і служить цілям комунікації та обміну духовними цінностями між людьми. Слово «переклад» багатозначне, і в нього є два термінологічні значення. Перше визначає розумову роботу, процес передачі змісту, сформульованого однією мовою за допомогою іншої мови. Друге називає результат цього процесу – текст словесний чи рукописний.

Однією з важливих рис перекладу є те, що він сприймається як рівноправна заміна оригінальному тексту, навіть, незважаючи на необхідні зміни, яким піддається вихідний текст.

Термін «еквівалентність» був запроваджений через те, що абсолютна тотожність між перекладом та оригінальним текстом була повністю досягнута. Цей термін означає смислову близькість оригінального тексту та перекладу.

В. С. Виноградов у своїй праці «Вступ до перекладознавства» під еквівалентністю розуміє підтримання умовної рівності змістовної, смислової,

семантичної, стилістичної та функціонально – комунікативної інформації, яка є в оригінальному тексті та в його перекладі. Необхідно виділити те, що еквівалентність оригіналу і перекладу – це сукупність уявлення що міститься у тексті інформації, зокрема й ту, що впливає на свідомість та емоції реципієнта [13, з. 18].

Адекватність перекладного відтворення картини дитячого світу творів Р. Даля залежить від обізнаності перекладача з усього спектру домінанта індивідуального стилю письменника та їх зв'язок із засобами об'єктивації. За трирівневою лінгвістичною моделлю мистецтва аналіз перекладу, першочергове завдання перекладача відтворення домінант мікрорівня (лінгвостилістичне), то в результаті вони повинні забезпечити повноту викладу як окремо макро – (художні) образи оригіналу, так і його мегаобраз (ідеї) у другому творі, а звідси й вся картина чарівного світу Р. Даля.

Уміння повністю відтворити картину магічного стилю Р. Даля в англо-українському перекладі зумовлена низкою факторів як об'єктивними, так і суб'єктивними.

Об'єктивним є мовний фактор, дія якого виявляється в що має більшість ізольованих домінантів. Перший, виражений емоційно-експресивним характером, по-друге, кваліфікується як порушення мовних норм. Обидва прояви мовного фактора свідчать про приналежність лінгвостилістичних домінант ідіостилю Р. Даля до ускладненого перекладу.

До суб'єктивних факторів слід віднести: особистісні (вплив образ перекладача на образ автора) і культурний (вищого рівня) ідеологічне табу дитячої літератури в Україні).

На межі суб'єктивного та об'єктивного – літературний традиційний фактор, дія якого є проявом довіри перекладачів у більшій виразності української мови порівняно з англійською, а отже необхідність використання додаткових засобів виразності автора стиль у другому творі.

Термін «вірний переклад» вперше в обіг був введений у ХІХ столітті і використовувався у значенні «правильний». У ХХ столітті з'явилося словосполучення «буквально точний», який служив у тому, щоб схарактеризувати

виконаний переклад. Через деякий час на зміну терміну «правильний переклад» прийшов термін «адекватний переклад».

На думку лінгвіста Н. К. Гарбовського адекватний переклад – це переклад, що передбачає співвідношення тим очікуванням, які покладають на нього учасники комунікації, ще тим умовам, у яких здійснюється [18, з. 311].

Поняття еквівалентності визначається як смислова спільність вихідного та кінцевого текстів та орієнтується на результат, тоді як адекватність розглядається як якість перекладацького рішення. Адекватність забезпечує повноту міжмовної комунікації в конкретних умовах, тоді як еквівалентність має загальний характер.

Історія в творчості Роальда Даля зазвичай з дитячої точки зору і відзначається специфічним чорним гумором, відсутність будь-яких елементів сентиментальності та карикатури фігурки «лихих» дорослих. Твори цього письменника досить цікавий матеріал для перекладознавства, оскільки, крім перерахованих вище особливостей, вони також містять багато своєрідних мовно-стилістичних елементів художнього дискурсу, серед якого особливої уваги заслуговують мовні варіації мовлення героїв. Пошук способів адекватного перекладу цих компонентів художнього дискурсу є досить проблематичним, зокрема через специфічні потреби цільової аудиторії романів – дітей від п'яти до дев'яти років.

З усіх складових художнього дискурсу дитячої літератури мова її героїв має найбільше паралелей із звичайним мовленням людей у реальному світі, яке надає історії більшої достовірності, як зазначає Дженні Брам [83, с. 8].

Тенденція наділяти мовлення героїв дитячої літератури рисами усного мовлення почала активно розвиватися в 1920-х роках після появи подібного явища в художній літературі для дорослих, де саме в той час стали віддавати перевагу реалістичному відображенню повсякденного життя і народній мові. Одна з мовно-стилістичних особливостей мовлення художніх персонажів дискурс через його псевдомовний характер є присутністю в ньому «мовних варіацій» [74, с. 147], тобто нестандартних мовних елементів, існування яких визначається регістром мовлення, що залежить від обставин, в яких відбувається процес спілкування, та наявності

елементів соціолектів, хронолектів, діалектів та ідіолектів мовця, його соціальний статус, епоха, в яку він живе тощо.

В. Альсіна стверджує, що це мовні варіації можуть виконувати одну або декілька з наступних функцій у художніх текстах:

- завдяки усному характеру цих елементів діалоги звучать природніше;
- вони є одним із засобів характеристики, оскільки важливий не тільки що говорить персонаж, а й те, як він це робить;
- мовні варіації вказують на соціальний, культурний та географічний контекст художнього дискурсу;
- їх можна використовувати для досягнення ефекту відчуження, оскільки наявність у мовленні характеру елементів діалекту, соціолекту чи ідіолекту може бути результатом встановлення певної дистанції між ним і читачем, а також між ним та іншими персонажами, мовлення яких «стандартне» [74, с. 147].

Художній переклад – це один із найпростіших видів перекладу. Теоретики та практики перекладу, говорячи про художній переклад, єдині в одному судженні: художній переклад це мистецтво, креативний процес [34, с. 249]. З тієї причини, що у книзі «Матільда» велика кількість прикладів іронії, ознайомимося із цим стилістичним прийомом.

Т. А. Казакова вважає, що іронія полягає у розумінні протилежного у зовні позитивних характеристиках. Однак, мається на увазі, що виявляється в тих мовних одиницях, які є дуже нелегкими для перекладу, але набагато частіше проблема полягає в невідповідності зазвичай використовуваних методів формулювання іронії у різних культурах. Вираз іронії, глузування реалізується різними способами, які можуть відрізнятися за формою, змістом та функціями у різних мовах та мовленнєвих традиціях [2, с. 237].

У кожного перекладача є своє бачення перекладу оригінального тексту. Багато хто приходять до висновку, що текст не можна перекласти без особистої інтерпретації. Особа перекладача в деякому роді відкладає відбиток на текст, що перекладається. Слід зазначити, що переклади одного тексту досить погано

піддаються порівнянню. Цілком два різні перекладачі, особливо якщо це чоловік і жінка, ніколи не прийдуть до однаковий результат.

Наприклад, переклад роману, написаного в іронічному ключі, може містити більш менш прямі, дослівні переклади жартів з посиланнями, що пояснюють культурні моменти, на яких ці жарти засновані.

Переклад художнього тексту потребує неабиякого таланту, вміння, підготовки та креативності. Як нам відомо, в процесі написання твору будь-який автор використовує власний ідіостиль, за допомогою якого його ідентифікують у різних країнах світу. Це означає, що перекладач має зберегти та передати індивідуальний функціональний стиль письменника, застосовуючи при цьому перекладацькі трансформації, тобто – «перетворення, модифікації форми, або змісту і форми, зокрема, з метою збереження відповідності комунікативного впливу на адресатів оригіналу й перекладного тексту.

Саме тому, здійснюючи переклад художнього твору, перекладач має бути ознайомлений з особливостями культури, історії, побуту та іншими чинниками, оскільки саме це підґрунтя дає змогу перекладачеві безпосередньо правильно зрозуміти та передати зміст тексту оригіналу. Авжеж, варто звернути увагу на те, що процес перекладу, як стверджує Селіванова О. О., – подвійний інтерпретаційно-породжувальний дискурс, що має два етапи:

1. Сприйняття тексту оригіналу перекладачем.
2. Породження тексту перекладу у новій семіотичній формі, за допомогою суб'єктивної інтерпретації тексту оригіналу перекладом.

На наш погляд, зберегти ідіостиль письменника та здійснити переклад якнайбільш адаптовано для читача, використовуючи певні перекладацькі модифікації, надзвичайно важке, проте й цікаве завдання, яке професійний перекладач має виконати.

Перед перекладачем В. Морозовим стоїть завдання не змінювати реєстр слова у перекладі, зберігаючи ідіостиль автора.

Наприклад,

... listen to this sort of twaddle from proud parents... [94, p. 4] // ... *вислуховуючи патякання гордих батьків...* [92, с. 6]

... reports for the stinkers in my class. [94, p. 5] // ... *характеристики на всіх негідників з мого класу.* [92, с. 8]

... the brilliance of their own revolting off-spring... [94, p. 3] // ... *блискучі здібності своїх виплодки...* [92, с. 6].

В обох випадках слова оригіналу, як і перекладу, відносяться до фамільярного реєстру слова, що допомогло зберегти та не втратити прагматичний вплив та стилістичне забарвлення.

Протягом своєї роботи перекладач використовує конотативні оцінно-емотивні трансформації на лексичному рівні, щоб передати особливості української лінгвокультури, у цьому випадку – семантичне суфіксальне словотворення, наприклад,

fathers [94, p. 3] // *татусі* [92, с. 6]

... poisonous little girl... [94, p. 5] // ... *надміру бридке дівчисько...* [92, с. 7].

Також для адаптації оригінального тексту перекладач вдається до додавання лексичних одиниць, як-от,

but what they expect you to do...? [94, p. 12] // *а що ж ти, на їхню думку, повинна робити...?* [92, с. 16]

За допомогою трансформацій на прагматичному рівні перекладачу вдається зберегти стилістичне забарвлення, наприклад,

then suddenly he struck again [94, p. 34] // *та зненацька йому щось стрельнуло у голову* [92, с. 38]

... when there is enough in the kitty to buy... [94, p. 37] // ... *поки не нашкребеш їх доволі, щоб купити...* [92, с. 41]

Щоб уникнути тавтології, В. Морозов вдається до синонімічних замінів, як у наступних прикладах,

my mother goes to Aylesbury... [94, p. 12] // *моя мама вирушає в Ейлсбері...* [92, с. 16]

... Mr. Wormwood barked [94, p. 37] // *... урвав дочку містер Вормвуд* [92, с. 40].

Отже, що перекладач, аби зберегти ідіостиль автора та водночас адаптувати текст для читача тієї чи іншої культури, застосовує перекладацькі трансформації на різноманітних рівнях. Варто також пам'ятати про збереження однакового прагматичного впливу від прочитання як оригінального тексту, так і перекладу.

Звертається увага на те, що в романах Роальда Даля мовні варіації в здебільшого властива мова злих персонажів, тоді як решта героїв твору «розмовляє» стандартною літературною англійською. Щоб об'єктивно оцінити повноту відтворення цього типу мовно-стилістичних особливостей художнього дискурсу, необхідно спочатку виділити специфічні риси ідіолектів злих персонажів досліджуваних нами книг, до яких у «Матильді» належать містер Полин і місіс Транчбулл.

Як зазначає В. Альсіна [74, с. 151], їхнє мовлення характеризується значною кількістю грубих, лайливих слів, особливо у зверненнях до дітей, а також наявністю певні лексико-граматичні елементи притаманні соціолектам робочих і нижчих класи суспільства, а також нестандартні мовні елементи різних мовних рівнів, що належать до не дуже вишуканих пластів усного та розмовного стилю.

Під час перекладу грубої лексики В. Морозов вдався до очевидної і, мабуть, найбільш адекватної в цьому випадку стратегії перекладу – пошук українських відповідників. А останніх він підхопив так, що вони передають грубий тон оригіналу, не будучи занадто образливим, оскільки цільова аудиторія досліджуваних романів – діти.

Крім того, в оригінальних текстах ці нестандартні лексичні включення, очевидно, також служать для створення комічного ефекту і викликають у старших читачів іронічного ставляться до цих «злих» персонажів. Отже, все це при перекладі романів українською мовою треба було враховувати фактори.

Зазначимо, що В. Морозов у своєму перекладі не пропустив жодного грубого слова або фрази оригіналу, і ми розглянемо лише деякі ілюстративні приклади обрані аналоги.

В україномовній версії «Матильди» можна натрапити на наступні переклади оригінальних образливих слів і фраз, які містер Вормвуд і місіс Транчбулл використовують по відношенню до Матильди та інших дітей: *“bad girl”* – «каносне дівчисько», *“nasty dirty things”* – «брудкі брудні створіння», *“darn thing”* – «мерзота», *“little beast”* – «мала почвара», *“little viper”* – «мале гадюченя», *“little squirt”* – «малий курдунель», *“greedy little thieves”* – «малі зажерливі злодюжки», *“nasty little face”* – «огидна мармиза», *“witless weed”* – «безголовий пустоцвіт», *“empty-headed hamster”* – «хом'як пришепенкуватий», *“unhatched shrimp”* – «невилуплена креветка», *“fleabitten fungus”* – «покусаний блохами грибок», *“nutty little idiots”* – «тупі онудала горіхові», *“mangled little wurzel”* – «малий розчавлений буряк», *“stagnant cesspool”* – «смердюча урна» тощо.

Щоб зберегти алітерацію в перекладі, перекладач мав замінити майже скрізь досить химерні й оригінальні образи, на яких побудовані ці прокльони. Але тому алітерація як стилістичний прийом зустрічається частіше в англійській прозі, а не в українській, тому її відсутність під час перекладу не можна вважати великою втратою.

Що стосується граматичних конструкцій, характерних для розмовного регістру і соціолекту нижчих класів англійського суспільства, відтворити їх українською мовою за допомогою еквівалентів видається більш складним завданням.

Англійською дискурс романів Роальда Даля має чимало категоричних коротких питальних конструкцій в кінці речень, і що містер і місіс Вормвуд і місіс Транчбулл занадто часто використання їх у своєму мовленні, є не менш важливим для характеристики рівня культури цих персонажів, ніж наведені вище нестандартні лексичні одиниці. Однак, україномовний текст, у якому кожне друге речення закінчувалося б на «правда?» або «чи не так?» навряд чи звучало б природньо. З двадцяти восьми коротких загальних запитань, наявних у «Матильді», перекладач відтворив українською мовою наприкінці своїх речень лише сім, перекладаючи їх як «правда?» або «Я кажу правду?».

Слід зазначити, що у своєму перекладі В. Морозов майже ніде не вводить ідіолекти героїв нові ненормативні граматичні структури Матильди для компенсації

втрата, викликаний неможливістю відтворення соціолектичних характеристик категоріального питальні конструкції в кінці речень. Виняток становить лише ідіолект Гортензії школярка, можливо тому, що її мовлення характеризується більш вираженими відхиленнями від норм літературної мови.

При художньому перекладі одним з основних завдань перекладача є збереження індивідуальності та особливостей стилю автора, при цьому без шкоди змісту. При перекладі роману «Матильда» автор перекладу успішно адаптували роман для української дитячої аудиторії. Адекватність та еквівалентність різноманітних стилістичних прийомів практично повністю дотримується.

Перед перекладачами постало досить непросте завдання при перекладі роману, тому що в ньому досить багато жаргонної лексики, яка має свої особливості при перекладі іншою мовою. Головним є те, що необхідно як можна нейтральніше передати грубі висловлювання. Ускладнюється це тим, що книга призначена для дітей. Але, незважаючи на труднощі, обидва перекладачі гідно впоралися з перекладом, а доказом є те, що роман вважається однією з найпопулярніших дитячих книг.

Таким чином, можна зробити висновок, що при виборі способів перекладу мовні варіації мовлення персонажів повинні враховувати факт що вони часто служать для характеристики героїв художніх творів. Тобто їх характеристики багато в чому зумовлені специфікою образу героя, який, як наслідок, впливає на процес перекладу художнього дискурсу взагалі, про що згадує у своїх наукових працях О. Калустова [26].

Більше того, мовні варіації в мовленні персонажів, крім характеристик персонажів, можуть виконувати ряд інших функцій: вказувати на соціальне середовище, географічне розташування місця події, протиставити одних персонажів іншим, створити ефект відчуження читача від героя і т.д. І в кожному випадку до перекладача ми маємо самі вирішити, наскільки важливу ту чи іншу функцію виконують мовні варіації мовлення героїв і чи вводить їх автор у свій твір. Лише заради вираження тексту, бо від цього залежить необхідність повного або часткового збереження таких нестандартних елементів в перекладеному тексті.

Проблеми в перекладі пов'язані зі ступенем порівняння прикметників, з підвищеним найвищим ступенем в українській мові та його відсутністю в англійській мові (принаймні, найкращим). Проте англійською мовою їх можна виразити за допомогою таких посиленних часток, як дійсно, надзвичайно, сильно, ледве тощо, хоча, незважаючи на це, деяке значення все одно буде втрачено. Крім того, на відміну від української, дефініція в англійській мові не узгоджується з підметом і в цьому сенсі наближається до зовсім іншого типу аглютинативів.

Так, в англійській мові, як і в українській, означення, виражені прикметниками, що позначають ознаки, якості чи властивості предметів, мають формально виражену категорію ступеня якості в порівняннях, що також певним чином впливає на переклад. Таким чином, англійська та українська мова мають як спільні, так і відмінні риси в граматиці, а саме на рівні морфології та синтаксису.

Лексико-семантичні відмінності викликають особливі труднощі для носіїв україномовної мови в процесі вивчення англійської мови, що ускладнює завдання перекладача вміти зберегти структуру оригіналу, його емоційність і психологізм і донести його до україномовного читача. Крім того, після аналізу оригіналу та перекладу Матильди можна стверджувати, що труднощі, які виникають у процесі перекладу художньої літератури, визначаються специфікою художнього стилю, а саме відносно обмеженою кількістю виразних виразів і переважно аналітичною англійською мовою.

ВИСНОВКИ

Для досягнення мети, поставленої у вступі цієї роботи, було виконано низку завдань.

Були досліджені теоретичні питання концептуального розуміння картини світу і проблеми трактування терміну «концепт» як оперативної одиниці свідомості, що відбиває весь спектр отриманих знань і досвіду всієї людської діяльності, розглянуті підходи до типологізації концептів, до виділення структури концепту і особливостей його репрезентації та онтологічних підстав виділення цього концепту.

Аналіз структури і змісту концепту «дитинство» як універсальної концептуальної домінанти, яка пронизує всі сфери суспільного життя і репрезентується великою кількістю найменувань, які утворюють семантичне поле відносин з дітьми, дозволяє зробити наступні висновки.

1. Аналізуючи соціокультурну складову поняття «дитинство», ми, перш за все, виходимо із припущень, що стосувалися власного «розуміння дитинства» в певний історичний період. Аналіз історичного шару культурної складової концепту «дитинство» як базове поняття в межах національної педагогічної культури дозволяє виділити його структурно-семантичні елементи у двох площинах дихотомічного порядку. Аналіз етимологічного шару культурного компонента концепту «дитинство» в рамках національної педагогічної культури дало змогу виявити її смислові елементи: «дитина», «народження», «годування». Синонімічний ряд поняття «дитинство» у словнику синонімів відсутній, але при його скасуванні (з дитинства) ми можемо зафіксувати такі варіанти, як з раннього віку, з колиски, з пелюшки, з сповивання, з пупка, з дитини, з малку. На даний час розгляд поняття «дитинство» крізь призму семантико-пізнавального і лінгвокультурологічного аналізу, що дозволяє нам пов'язати його з унікальністю, оригінальністю і безкомпромісністю, але водночас з тимчасовістю і швидкоплинністю, єдністю світу дорослих і дітей, механізм, що реалізує наступність і поступовість в історичному розвитку культури.

2. Книжка, видана Р. Далем, створює наративи, що закликають розкути уяву дитини, а також пробудити юнацькі роздуми у дорослого читача. Р. Даль,

безсумнівно, яскравий у своєму виборі змісту і тону. Він відкрито бере участь і святкує світ дитини, закликаючи читачів різного віку прагнути до постійного становлення та взаємовідносин розуміння поза сконструйованими кордонами інакшості. Не тільки авторська увага до дитини дає читачам спосіб наблизитися до конструкцій дитинства, але його роботи в різних книгах демонструють міру його літературного мистецтва і законне місце його творчості всередині жанру дитячої літератури.

3. У дослідженні надано загальну характеристику творчості Роальда Даля та його авторської картини світу. На підставі отриманих емпіричним шляхом даних можна зробити висновок про значущість теми дитинства в творчості Роальда Даля, який в рамках гуманістичного спрямування в літературі прославляє добро і справедливість і засуджує байдужість щодо проблем дитинства.

4. Було використано методика дослідження концепту, запропоновану представниками кемеровської школи лінгвоконцептології, що включає в себе кілька етапів. Перший етап – аналіз лексичного значення і внутрішньої форми слова, яке репрезентує концепт. Другий етап – виявлення синонімічного ряду лексеми – репрезентанта концепту. На третьому етапі досліджуються способи категоризації концепту в мовній картині світу. На четвертому – дослідження концептуальних метафор і метонімії. П'ятий етап включає в себе дослідження сценаріїв (під сценаріями розуміються події, що розгортаються в часі і/або просторі).

5. Змістовний мінімум концепту «дитинство», виділений на основі аналізу романів Роальда Даля в англomовній лінгвокультурі, складають компоненти «дитина», «діти», «хлопчик», «дівчинка», «сирота». Наведені ознаки формують ядро концепту і одночасно свідчать про наявність в його структурі двох концептуальних зон – відносини по осі «дитина – дитина» і відносини з дорослими «дитина – дорослий/дорослі». Вивчено специфічне формування простору «інакшості» через дитячий світ.

6. Будь-яка періодизація повинна будуватися з урахуванням багатовимірності критеріїв вікової оцінки з урахуванням фізичних, психічних параметрів і духовних особливостей. У сучасній антропології виділяють два типи віку – абсолютний і

умовний. Абсолютний або хронологічний вік виражається кількістю тимчасових одиниць з моменту виникнення об'єкта до моменту вимірювання. Вік визначається рівнем розвитку об'єкта на підставі якісно-кількісних ознак і може бути представлений психологічним, соціальним і іншими рівнями зрілості. Очевидно, що може спостерігатися значне розходження між абсолютним і умовним віком індивіда. Таким чином, у межах нашого дослідження в поняття «дитинство» ми включаємо біологічний, психологічний і соціальний вік, так само як і суб'єктивно пережитий вік, залежить від ступеня самореалізації особистості.

7. Здійснений нами комплексний аналіз дозволив виявити лексичні засоби репрезентації концепту «дитинство» і визначити іменник «дитина / діти» ключовим словом-ім'ям концепту, що відображають ядерні ознаки досліджуваного концепту. Біляядерна група також представлена цілим спектром одиниць, що мають безпосереднє відношення до теми дитинства. До концепту «дитина» відноситься тематичний ряд – дитина (child, boy, girl, kid, kiddie, kiddy, nestling, nipper, shaver, tike, tyke, toddler, youngster і ін.). Дослідження казки Р. Даля дозволило виділити у досліджуваного концепту такі периферійні когнітивні ознаки як вік і життєві етапи (newborn, baby, infant, toddler, child, teen, youth, birth і ін.), включаючи вікові характеристики (childish, young, green, minor, small fry, bread-and-butter і ін.); сім'я (mother, father, brother, sister, siblings, immediate family, parents, grandparents, aunt, uncle, cousin і ін.); характерні для дітей ознаки (innocence, purity, dependence, curiosity, unconcern, happiness і ін.); виховання і поведінку (mischief, naughtiness, devilment, obedience / disobedience, misbehavior і ін.), дитяча зовнішність, місце проживання, житло (home, playingroom і ін.), дитячі речі та іграшки (cradle, rattle, toys, і ін.); дитячі хвороби (measles, flu, cold, chickenpox і ін.), навчання і пізнання (school, classroom, homework, classmates і ін.), недолік знань і досвіду (infantine, innocent, native, simple-hearted і ін.).

8. Слід зазначити, що в кожній з концептуальних зон, представлених лексичними засобами, є свої області ядра і периферії. Ядро кожної концептуальної зони представлені лексикою, що утворює первинні ознаки концепту і називає найбільш актуалізовані явища. Зона ближньої периферії представлена мовними

засобами, якими є часто вживані слова і словосполучення і уявленнями, що існують у свідомості носіїв мови. Зону далекої периферії становить лексика, побічно вказує на дитинство. Грані ядерної та периферійної областей кожної концептуальної зони є незамкненими і нестійкими за своїм складом. Зміни в соціальному житті впливають на якісний склад концептуальних зон. Підводячи підсумок, можна зробити висновок про те, що внутрішній світ дитини служить ключем до вирішення багатьох дорослих проблем сучасності. Розуміння цього світу має значні і теоретичні наслідки.

9. Слід зазначити, що у своєму перекладі В. Морозов майже ніде не вводить в ідіолекти героїв нові ненормативні граматичні структури Матильди для компенсації втрат, викликаних неможливістю відтворення соціолектичних характеристик запитальних конструкцій в кінці речень. Виняток становить лише ідіолект школярки Гортензії, можливо тому, що її мовлення характеризується більш вираженими відхиленнями від норм літературної мови. Зазначимо, що В. Морозов у своєму перекладі не пропустив жодного грубого слова або фрази оригіналу. При художньому перекладі одним з основних завдань перекладача є збереження індивідуальності та особливостей стилю автора, при цьому без шкоди змісту. При перекладі роману «Матильда» автор перекладу успішно адаптували роман для української дитячої аудиторії. Адекватність та еквівалентність різноманітних стилістичних прийомів практично повністю дотримується.

Перспектива подальшої роботи може бути позначена розширенням об'єкта дослідження, зокрема в порівняльній характеристиці концепту «дитинство» із суміжними концептами, дослідженню вторинних номінацій на основі когнітивних ознак, що характеризують дитинство, а також поглиблений аналіз одиниць, які репрезентують даний концепт.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Наукові праці

1. Адмони В.Г. Система форм речевого высказывания. СПб., 1994. 160 с.
2. Алексеева И. С. Профессиональный тренер переводчика. СПб.: Издательство «Союз», 2001 . 288 с.
3. Алесєєнко Т. Ф. Концептуалізація соціально-педагогічних основ сімейного життя: дис.... д-ра. пед. наук: 13.00.05. Київ, 2017. 573 с.
4. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов – 5-е изд., испр. и доп. М., 2002. 384 с.
5. Белянин В.П. Основы психолингвистической диагностики: модели мира в литературе. М.: Тривола, 2000. 247 с.
6. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии. Тамбов: Изд-во Тамбов. ун-та, 2000. 123 с.
7. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста: учеб. пособие – 3-е изд., испр. и доп. М.: Флинта: Наука, 2007. 520 с.
8. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). Москва: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.
9. Волков И. Ф. Теория литературы. М., 1995. 75 с.
10. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. Филологические науки, 2001. С. 64-72.
11. Воркачев С. Г. Постулаты лингвоконцептологии. Том 1. Волгоград: Парадигма, 2005. С. 10–13.
12. Воркачев С. Г. Счастье как лингвокультурный концепт. М.: ИТДГК «Гнозис», 2004. 236 с.
13. Гарбовский Н. К. Теория и практика перевода. Москва: Изд-во Московского университета, 2007, 544 с.
14. Гаспаров М.Л. Избранные труды. О стихах. М., 1997. С. 9-20.

15. Гачев Г. Д. Содержательность художественных форм (Эпос. Лирика. Театр.). М.: Просвещение, 1968. 302 с.
16. Ефимов А.И. Образная речь художественного произведения. М., 1959. С. 34-45.
17. Жаботинская С. А. Когнитивная лингвистика: принципы концептуального моделирования // Лінгвістичні студії. – Вип. 2. Черкаси: Сіяч, 1997. С. 3–11.
18. Калустова О. Художній образ і перекладознавча специфіка поняття // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка у Києві, 2007. № 41. с. 31–33.
19. Карасик В. И. Базовые характеристики лингвокультур-ных концептов. Антология концептов. Том 1. Волгоград: Парадигма, 2005. С. 13–15.
20. Карасик В. И. Культурные доминанты в языке. Языковая личность: культурные концепты: Сб. науч. тр. ВГПУ, ПМПУ. Волгоград Архангельск: Перемена, 1996. С. 3–16.
21. Карасик В. И. О креативной семантике. Языковая личность: проблемы креативной семантики. К 70-летию профессора И. В. Сентенберг: Сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5–18.
22. Карасик В. И. Субкатегориальный кластер темпоральности (к характеристике языковых концептов). Концепты. Научн. тр. Центроконцепта. Вып. №2. Архангельск: Изд-во Поморского ун-та, 1997. С. 154–173.
23. Категоризация мира: пространство и время: матер. научн. конф. / Под ред. О. В. Александровой, Е. С. Кубряковой. М.: Диалог – МГУ, 1997. 238 с.
24. Кириллюк А. В. Концепт «дитинство» у парадигмі сучасного педагогічного знання: семантико-когнітивний та лінгвокультурологічний аналізи // Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка. 2019. №11. С. 45–56
25. Козакова Т. А. Практические основы перевода. Серия: Изучаем иностранные языки. СПб.: «Издательство Союз», 2001. 320 с.
26. Коломієць, Н.; Яременко, Н. Художній концепт «дитинство» у повісті Р. Бредбері «Кульбабове вино». // World_lit 2014, 3, 244–250.
27. Колшанский Г. В. Контекстная семантика. М.: Наука, 1980. 149 с.

28. Кон И. С. Ребенок и общество: учебное пособие для вузов. М.: Академия, 2003. 335 с.
29. Королева О. П. Прагматика инвективного общения в англоязычном социуме (на материале британского ареала): автореф. дис.... канд. филол. наук: 10.02.19 «Теория языка». Нижний Новгород, 2002. 22 с.
30. Красных В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек. Сознание. Коммуникация.): монография. М.: Диалог-МГУ, 1998. 352 с.
31. Кубрякова Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения. М.: РАН. Ин-т языкознания, 1997. 331 с.
32. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
33. Кубрякова Е.С. Языковое пространство и пространство языка (к постановке проблемы) // Известия РАН. Серия литературы и язык – Т. 56, № 3, 1997. С. 22-31.
34. Левицкий А.Э. Коммуникативно-когнитивные аспекты номинативной деятельности индивида // Композиционная семантика: Материалы III-й международной шк.-семинара по когнитивной лингвистике, 18-20 сент. 2002 г. / Отв. ред. Н.Н. Болдырев; Ред. кол.: Е.С. Кубрякова, В.Б. Гольдберг и др.: В 2 ч. – Ч. 2. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2002. С. 13-15.
35. Лотман Ю. М. Текст и полиглотизм культуры. Избранные статьи: в 3 т. Таллин, 1992. С. 142–147.
36. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику. М.: Флинта: Наука, 2007. 296 с.
37. Миллер Л.В. Художественная картина мира и мир художественных текстов. СПб.: Филол. фак. СПбГУ, 2003. 156 с.
38. Николина Н. А. Филологический анализ текста: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 256 с.
39. Пищальникова В. А. Психопоэтика. Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 1999. 173 с.

40. Попова З. Д., Стернин И. А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1999. 120 с.
41. Попова Н. С. Когнитивные метафоры в поэзии // Филология и культура: материалы IV Междунар. науч. конф., 16–18 апр. 2003 г. / отв. ред. Н. Н. Болдырев. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2003. С. 452–454.
42. Пропп В. Я. Морфология волшебной сказки: учеб. пособие. Москва: Лабиринт, 2005. 521 с.
43. Романова С.И. Художественный образ в пространстве семиотических отношений. Вестник МГУ. – Серия 7: Философия. М., 2008.
44. Савицкий В.М. Структура художественного текста. Уссурийск, 1991. 40 с.
45. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля, 2006. 716 с.
46. Слышкин Г. Г. Дискурс и концепт // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. С. 64–69.
47. Сорокин Ю. А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция. Оптимизация речевого воздействия. М.: Высшая школа, 1990. С. 180–186.
48. Сорокин Ю. А. Психонарративика и психопоэтика: фрагменты концептуального аппарата интерпретативных процедур. Введение в психопоэтику. Барнаул, 1993. С. 131–209.
49. Сорокин Ю.А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция. Оптимизация речевого воздействия. М.: Высшая школа, 1990. С. 180-186.
50. Сорокин Ю.А. Психонарративика и психопоэтика: фрагменты концептуального аппарата интерпретативных процедур. Введение в психопоэтику. Барнаул, 1993. С. 131-209.
51. Степанов Ю. С. Альтернативный мир. Дискурс. Факт и принцип Причинности // Язык и наука конца XX века: сб. ст. / под ред. акад. Ю. С. Степанова. М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 1995. С. 32–73.
52. Текст – дискурс – картина мира. Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 3. / Научный ред. О. Н. Чарыкова. Воронеж: изд-во «Истоки», 2007 г. 200 экз., 238 с.

- 53.Форманова С. В. Інвективи в українській мові. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2012. 336 с.
- 54.Фрумкина Р. М. Есть ли у современной лингвистики своя эпистемология? // Язык и наука конца XX века: сб. ст. Москва: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1995. С. 74–117.
- 55.Чаковская М. С. Текст как сообщение и воздействие. М., 1986. 128 с.
- 56.Чернухина И. Я. Очерк стилистики художественного прозаического текста: Факторы текстообразования. Воронеж, 1977. 124 с.
- 57.Alsina V. The translation of idiolect in children’s literature: The Witches and Matilda by Roald Dahl // Translating Fictional Dialogue for Children and Young People, Fischer M. B., Naro M. W. Berlin, Frank&Timme, 2012. pp. 145–164.
- 58.Alston A. The Unlikely Family Romance in Roald Dahl’s Children’s Fiction. Roald Dahl, edited by Ann Alston and Catherine Butler Palgrave Macmillan, 2012, pp. 86–101.
- 59.Davies D. W. Roald Dahl: Wales of the Unexpected. U of Wales P, 2016.
- 60.Fischer M. B., Naro M. W. Translating Fictional Dialogue for Children and Young People, Berlin, Frank&Timme, 2012. 422 p.
- 61.Jones O. True geography quickly forgotten, giving away to an adult-imagined universe. Approaching the otherness of childhood. Children’s Geographies, vol. 6, no. 2, 2008. 195–212 pp.
- 62.Minsky M. A Framework for Representing Knowledge // The Psychology of Computer Vision. New York: McGraw-Hill, 1975. P. 211–277.
- 63.Nickolson C. Dahl. The Marvellous Boy – necessary fantasy: the heroic figure in children’s popular culture. NY: Garland Publishing Inc., 2000. 309–327 pp.
- 64.Rancer A. S., Avtgis T. A. Argumentative and Aggressive Communication: Theory, Research, and Application. Sage, Thousand Oaks, CA, 2006. 336 p.
- 65.Stallcup J. E. Discomfort and Delight: The Role of Humour in Roald Dahl’s Works for Children. Roald Dahl, edited by Ann Alston and Catherine Butler, Palgrave Macmillan, 2012, pp. 31–50.

66. Sturrock Donald. *Storyteller: The Authorized Biography of Roald Dahl*. Simon & Schuster, 2010.
67. Worthington H. *An Unsuitable Read for a Child? Reconsidering Crime and Violence in Roald Dahl's Fiction for Children*. Roald Dahl, edited by Ann Alston and Catherine Butler, Palgrave Macmillan, 2012, pp. 123–139.

Довідкова література

68. Ахманова О. С. *Словарь лингвистических терминов: 2-е изд., стереотип*. М.: Эдиториал УРСС, 2004. 576 с.
69. Бацевич Ф. С. *Словник термінів міжкультурної комунікації*. К. : Довіра, 2007. 207 с.
70. Библик С. П., Сютя Г. М. *Словник іншомовних слів : тлумачення, словотворення та слововживання / За ред. С. Я. Єрмоленко*. Харків : Фоліо, 2005. 623 с.
71. *Етимологічний словник української мови: в 7 т. / АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; редкол. О. С. Мельничук (головний ред.) та ін.* К.: Наук. думка, 1985. Т. 2: Д. Копці. 1985. 572 с.
72. *Лингвистический энциклопедический словарь / [гл. ред. В. Н. Ярцева]*. М.: Сов. энциклопедия, 1990. 685 с.
73. Нелюбин Л. Л. *Толковый переводоведческий словарь*. М.: Флинта, Наука, 2003. 320 с.
74. *Longman Dictionary of Contemporary English*. – Harlow, Essex: Pearson Education Limited, 2003. 1950 p.
75. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of current English*. Oxford: Oxford University Press, 2000. 1540 p.
76. *Oxford Wordpower Dictionary*. – Oxford: Oxford University Press, 2006. 916 p

Інтернет-джерела

77. Быстрянец С. Б. *Методология и процедуры концептуализации социологического знания: дис.... д-ра. социол. наук: 22.00.01*. Санкт-Петербург, 2011. URL: <http://cheloveknauka.com/metodologiya-i-protsedury-kontseptualizatsiisotsiologicheskogo-znaniya>

- 78.Велічанова О. В., Левун Н. В. Концепт діти у фонді українських паремій. // Ukrainian sense. №1. URL: <https://ukrsense.dp.ua/index.php/USENSE/article/view/71>
- 79.Електронна бібліотека нехудожньої літератури з російської та світової історії, мистецтва, культури, прикладних наук. URL: <http://bibliograph.com.ua/>.
- 80.Карасева Ю. А. Особенности отражения национальной и индивидуально-авторской картин мира в художественном тексте (на материале произведений художественной литературы Андских стран: Перу, Боливии и Эквадора) // Гуманитарные научные исследования. 2012. № 2. URL: <https://human.snauka.ru/2012/02/654>.
- 81.Онлайн Энциклопедия Кругосвет. URL : <http://www.krugosvet.ru/>.
- 82.Офіційний сайт української мови. URL: <https://ukrainskamova.com>
- 83.Словник літературознавчих термінів. URL : <http://www.ukrlit.net/info/dict/>.
- 84.Словник української мови. URL : <http://sum.in.ua>.
- 85.Словопедія: тлумачні словники. URL: <http://slovopedia.org.ua/>.
- 86.Українська мова : Енциклопедія. К.: Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2000. 752 с. URL : <http://litopys.org.ua/ukrmova/um.htm>.
- 87.Bertram C. Jean Jacques Rousseau. The Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2018, <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/rousseau/>.
- 88.Collins Free Online English Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>.
- 89.Fauconnier G. Fauconnier G. Introductions to Methods and Generalizations // Scopes and Foundations of Cognitive Linguistics. Eds. T. Janssen, G. Redeker. – The Hague: Mouton de Gruyer. URL: <http://Fauconnier99.html>. Access cogweb.ucla.edu.
- 90.Sharon L. A., Sreedhar S. Hobbes's Moral and Political Philosophy. The Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2019. URL: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2019/entries/hobbes-moral/>.
- 91.Welcome to the age of anger. URL: <https://www.theguardian.com/politics/2016/dec/08/welcome-age-anger-brexit-trump>

Джерела ілюстративного матеріалу

92.Даль Р. Матильда. Київ, А-БА-БА-ГА-ЛІА-МА-ГА, 2018. 271 с.

93.Boy: Tales of Childhood. New York, Puffin Books, 1984.

94.Dahl R. Matilda. New York: Viking Press, 1988. 83 p.

95.Danny, the Champion of the World. New York, Puffin Books, 1975.

ДОДАТКИ

Таблиця 1. Ansell N. Children, youth and development. London: Routledge, 2005.

Age	Stage	Competences
0–1,5	Sensori motor	Knowledge of environment through action and sensory information; begins to understand causality and develop internal mental representations
2–4	Pre-operational thought	Development of language; egocentric – cannot take the perspective of another person
5–6	Intuitive thought	Begins to order, classify and quantify objects; intuitive problem-solving, but thinking remains egocentric
7–11	Concrete operations	More complex thought processes, but remains tied to concrete experience; begins to be able to look at things from the perspective of others
12–15	Formal operations	Abstract reasoning begins; can think reflexively

Рисунок 1. Концепт “Childhood”

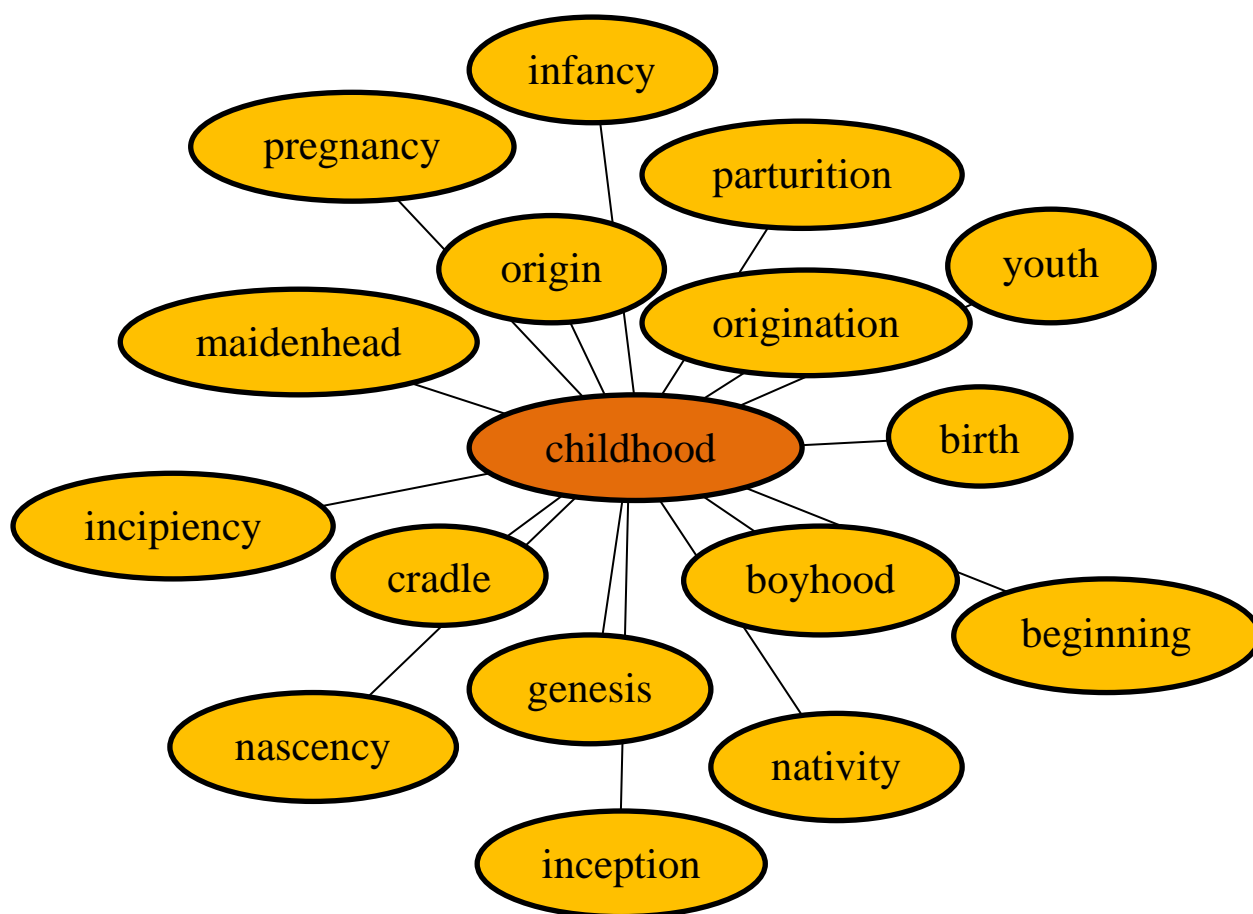


Рисунок 2. Концепт “Children”

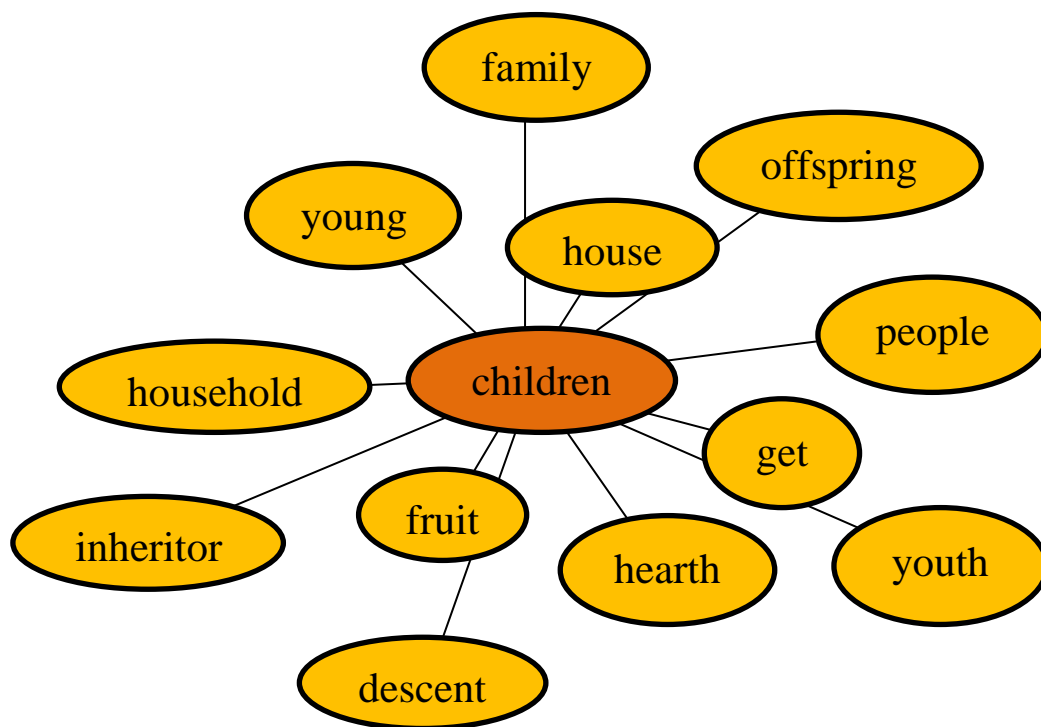
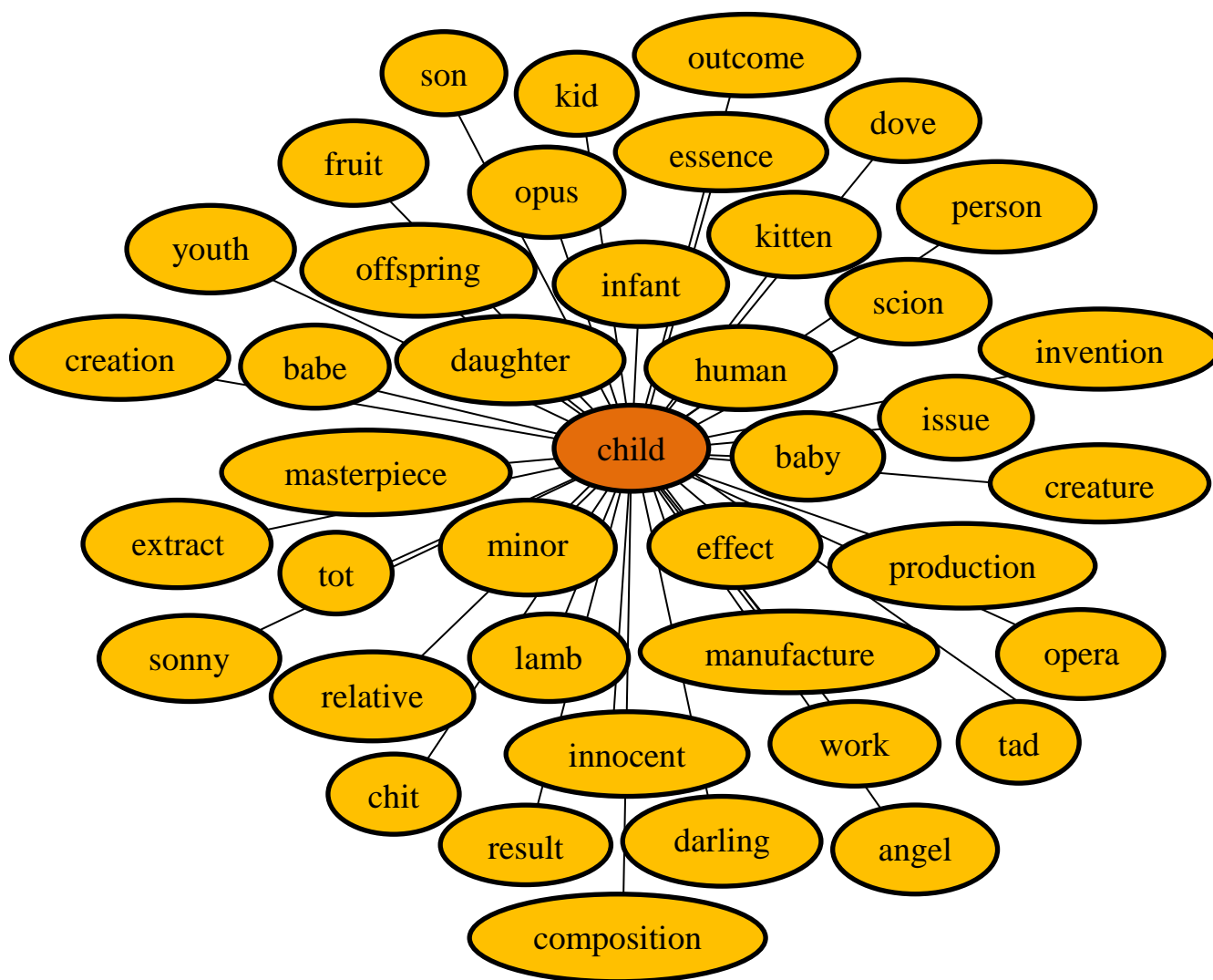
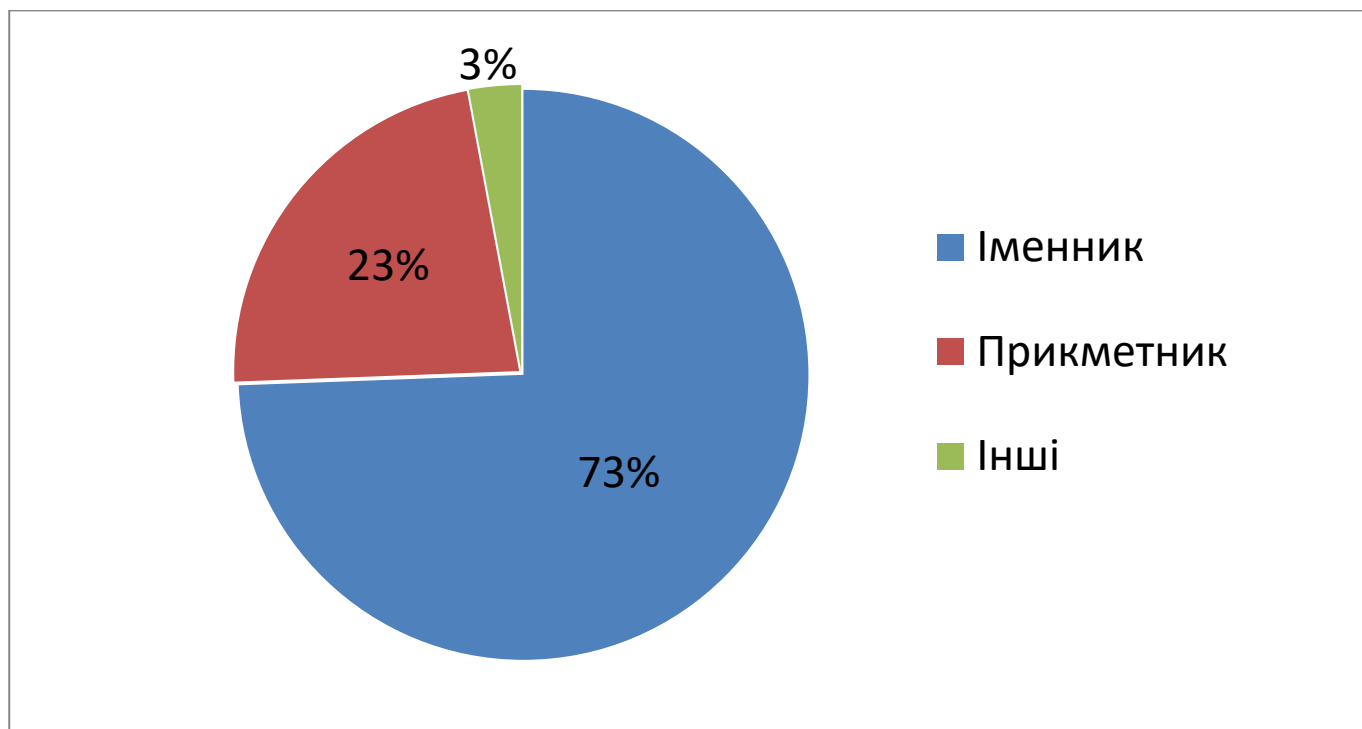


Рисунок 3. Концепт “Child”



Діаграма 1. Засоби вербалізації концепту



Таблиця 2. Мовна характеристика дорослих персонажів

Критерії	Гаррі Уормвуд	Зінні Уормвуд	Міс Дженніфер Ханні
Обсяг промови героя	<p>Протягом усієї розповіді говорить багато, внаслідок свого запального й чванливого характеру, а також любові похвалитися своїми успіхами перед іншими та прагнення передати таємні секрети своєму синові.</p> <p>Безсумнівно, має і ораторський таланти, який багато в чому обумовлений його видом діяльності – він бізнесмен.</p> <p><i>"Every single car that comes through my hands gets the treatment," the father said. "And to think I invented that all by myself," he added proudly. "It's made me a mint."</i></p>	<p>Протягом усієї розповіді говорить не так багато, оскільки вона зовсім не дбає про навчання та життя своїх дітей і рідко з ними спілкується. Крім азартних ігор, нарядів та перегляду телевізора, вся її увага зосереджена лише на чоловікові, бо він заробляє на харчування сім'ї. Іноді вона любить повчати інших і вважає, що має право це робити.</p> <p><i>"What are you looking so red in the face about, Harry?"</i></p> <p><i>"Serve him right," Mrs Wormwood said. "He shouldn't have put his finger up there in the first place. "It's a nasty habit. If all children had Superglue put on their fingers they'd soon stop doing it."</i></p>	<p>Не дуже балакуча людина. Особливо мало вона говорить у присутності директора школи, оскільки спілкування між ними часто перетворюється на суперечку про учнів. У той же час дуже багато розмовляє з учнями та Матильдою. Це показує, що сама по собі Міс Ханні жива і весела людина, але проблема в тому, що її тітка змінила її особистість.</p> <p><i>"Oh no, Headmistress, that can't be right!" Miss Honey cried. "No, Headmistress. Nothing like that." "About me!" Miss Honey cried. "Well, we've certainly got to hear that one, haven't we?"</i></p>
Загальний лад мови	<p>Загальний лад речей Батько часто кричить на доньку, грубить їй. Автор використав багато дієслів зі значенням "кричати" (<i>shout, snap, bark, yell, cry</i>), що підкреслює дуже емоційний, експресивний та грубий характер цього персонажа.</p> <p><i>"I would mind!" he snapped. "Supper is a family gathering and no one leaves the table till it's over!"</i></p>	<p>У розповіді вона дуже емоційна жінка, яка завжди говорить не думаючи, і у своїй промові багаторазово використовує словосполучення <i>"of course"</i>. Таке словосполучення показує, що має прямий і самовпевнений характер</p> <p><i>"Of course, he's dyed it!" the mother cried.</i></p>	<p>Сама по собі людина дуже м'яка, скромна. Такі риси характеру проявляються як у її поведінці, а й у загальному ладі її промови. Так, наприклад, в оповіданні вона багато разів використовувала слова зі значенням "можливо" (<i>perhaps, could,</i></p>

	<p><i>"Go and find yourself something useful to do."</i></p> <p><i>"What the heck's the matter with you, woman?" he shouted.</i></p> <p><i>"What are you saying!" the husband cried. "I'm not a lavatory pan! I don't want to be disinfected!"</i></p>	<p><i>"Of course, that's what happened!" the mother said.</i></p> <p><i>"Of course, it won't, you twit," the mother said.</i></p> <p><i>"Of course, I knew she could read," the mother said.</i></p>	<p><i>might, maybe, seem to), що показує її надмірну обережність у виборі слів під час спілкування.</i></p> <p><i>Perhaps I even wanted you to ask. Maybe that is why I invited you here after all.</i></p> <p><i>Although you look like a child you are not really a child at all because your mind and your powers of reasoning seem to be fully grown-up.</i></p> <p><i>"Matilda's trouble," she said, trying once again, is that she is so far ahead of everyone else round her that it might be worth thinking about some extra kind of private tuition.' Could you explain that a little bit.</i></p>
Лексичні особливості	<p>Використання розмовних, грубих слів та виразів:</p> <p><i>"A book?" he said.</i></p> <p><i>"What'd" you want a flaming book for?"</i></p> <p><i>"What's wrong with the telly, for heaven's sake? That's because you're an ignorant little twit," the father said.</i></p> <p><i>"What in heaven's name are you talking about, you stupid witch?" Mr. Wormwood shouted.</i></p>	<p>Використання грубих слів та виразів.</p> <p><i>"Don't be silly," his wife said. "Come here. I'll take it for you.'</i></p> <p><i>"That's quite enough from you," Mrs Wormwood said, turning pink.</i></p>	<p>Використання важливого слова "please".</p> <p><i>"Please tell it," Miss Honey said. "I promise I won't mind."</i></p> <p><i>"But Headmistress, please..."</i></p> <p><i>"I'm not," Miss Honey said. "And please forgive me for butting in on you like this."</i></p>
Синтаксичні особливості, пунктуація	<p><i>"I haven't touched the flaming stuff!" Mr Wormwood shouted.</i></p> <p><i>"Get me a mirror!" the father yelled. "Don't just stand there shrieking at me! Get me a mirror!"</i></p>	<p><i>"You've...you've...you've dyed it!" shrieked the mother. "Why did you do it, you fool! It looks absolutely frightful! It looks horrendous! You look like a freak!"</i></p>	<p><i>"You have, have you?" Miss Honey said, more startled than ever.</i></p> <p><i>"But does it not intrigue you," Miss Honey said, "that a</i></p>

	<p><i>"Be quiet!" the father snapped. "Just keep your nasty mouth shut, will you!"</i></p> <p><i>"Don't give me that rubbish! the father shouted." Of course, you looked! No one in the world could give the right answer just like that, especially a girl! Your little cheat, madam, that's what you are! A cheat and a liar!"</i></p>	<p><i>"You don't think she got him to do that by multiplying figures at him, do you?"</i></p> <p><i>Mrs Wormwood glared at her and said, "What's the trouble then?"</i></p>	<p><i>little five-year-old child is reading long adult novels by Dickens and Hemingway? Doesn't that make you jump up and down with excitement?"</i></p> <p><i>"Perhaps you did teach her. Perhaps she was lying. Perhaps you have shelves full of books all over the house. I wouldn't know. Perhaps you are both great readers."</i></p> <p><i>Miss honey said.</i></p> <p><i>"Let him go, Miss Trunchbull, please," begged Miss Honey.</i></p> <p><i>"You could damage him, you really could! You could wrench them right off!"</i></p> <p><i>"A word of warning to you all," Miss Honey said. "The Headmistress is very strict about everything.....Never argue with her. Never answer back. Never try to be funny."</i></p>
Фонетичні особливості	<p>Говорить голосно, кричить.</p> <p><i>Two red spots appear on father's cheeks. "Who the heck do you think you are," he shouted.</i></p> <p>Говорить пошепки.</p> <p><i>"What's wrong with watching the telly, may I ask?" the father said. His voice had suddenly become soft and dangerous.</i></p>	<p>Говорить голосно, кричить.</p> <p><i>"Heaven help us!" cried the mother, clutching her husband round the neck.</i></p> <p><i>"Save us!" the mother screamed, almost throttling her husband.</i></p> <p><i>"I heard him, Harry!" the mother shrieked, still quaking.</i></p>	<p>Іноді говорить голосно, кричить під час спілкування з певними людьми у певних ситуаціях.</p> <p><i>From the back of the classroom Miss Honey cried out, "Miss Trunchbull! Don't! Please let him go! His ears might come off!"</i></p> <p><i>"You could do them permanent damage,</i></p>