

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка
Факультет іноземної філології

*Фондові лекції
викладачів факультету
іноземної філології*

Частина I

Кам'янець-Подільський
«Аксиома»
2013

УДК 8:378(063)
ББК 80р30я431
Ф 77

*Рекомендовано до друку методичною радою
факультету іноземної філології
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 4 від 02.12.2013 р.)*

Ф 77 Фондові лекції викладачів факультету іноземної філології:
[навчальне видання] / За заг. ред. П.Л. Шулик, О.В.Кеби. – Частина I. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013. – 152 с.

Колективне видання містить фондові лекції викладачів факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка з дисциплін освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр», «спеціаліст», «магістр»: зарубіжна література, порівняльне літературознавство, методологія сучасного літературознавства, фонетилістика, теорія і практика перекладу, історія німецької мови, методика навчання першої іноземної (німецької) мови, методика навчання першої іноземної (англійської) мови в старших класах ЗОШ. Тексти представлених лекцій можуть стати підґрунтям для розробки лекторами власних лекцій, а також слугувати матеріалом для підготовки та проведення семінарських, практичних занять.

Для студентів, магістрантів, аспірантів, викладачів вищих навчальних закладів, а також вчителів і учнів, які обрали філологічний профіль навчання.

УДК 8:378(063)
ББК 80р30я431

Тексти лекцій подаються в авторському редагуванні

© П.Л. Шулик, 2013
© «Аксіома», видання, 2013

РОЗДІЛ 1

Фондові лекції з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки для студентів ОКР «Бакалавр» з галузі знань 0203 Гуманітарні науки за напрямками підготовки 6.020303 Філологія Мова і література (англійська); 6.020303 Філологія* Мова і література (німецька); 6.020303 Філологія* Мова і література (російська)*

Поезія вагантів як унікальне явище середньовічної літератури

Дисципліна: Зарубіжна література (Середні віки)

Вид лекції: тематична

Дидактичні цілі:

Навчальні: розкрити своєрідність поезії вагантів в історико-генетичному та історико-функціональному планах, проаналізувати її тематичне розмаїття, допомогти відчувати художню довершеність, інтелектуальну і філософську глибину віршів середньовічних поетів.

Розвиваючі: розвивати вміння порівнювати естетичні явища, аналізувати ліричні твори

Виховні: виховувати естетичний смак, риси волелюбної, творчої особистості.

Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки: історія літератури, теорія літератури, всесвітня історія, філософія, релігієзнавство, мистецтвознавство.

Основні поняття: ваганти, голіарди, латинська поезія, середньовіччя, теологічний світогляд, клір, система віршування.

Навчально-методичне забезпечення: мультимедійна презентація.

План

1. Поезія вагантів як органічна частина духовного життя середньовічної людини. Терміни *вагант* і *голіард*: походження та вживання.
2. Своєрідність поезії вагантів, її тематичне розмаїття.
3. Поезія вагантів у культурному просторі нового і новітнього часу.

Рекомендована література

1. Абеляр П. История моих бедствий // П. Абеляр Теологические трактаты / Составление, перевод с латыни, вводная статья, комментарии, указатели Светланы Неретиной. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2010. – С. 71 – 196.
2. Гаспаров М. Л. Поэзия вагантов / М.Л. Гаспаров // Поэзия вагантов. – М. : Наука, 1975. – С. 421–514.

3. Лирика вагантов / Пер. Л.Гинзбурга. – М. : Худож. лит., 1970. – 191 с.
4. Матюшина И. Г. Древнейшая лирика Европы / И. Г. Матюшина. – М. : РПГТУ, 1999. – Т. 1. – 246с
5. Матюшина И. Г. Древнейшая лирика Европы / И. Г. Матюшина. – М. : РПГТУ, 1999. – Т. 2. – 491с.
6. Мегела І. Поезія вагантіа / І.Мегела У світі вічних образів. Статті, лекції, відгуки / І. Мегела. – К. : Видавець Карпенко В.М., 2006.– С. 278 – 279.
7. Муравьев В. Б. Дороги вагантов // Колесо Фортуны: Ваганты. М.: ТОО Летопись, 1998. – 506с.
8. Памятники средневековой латинской культуры X–XII веков. – М. : Наука, 1972. – 558 с.
9. Поезія вагантів. Переклад Мирона Борецького [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ae-lib.org.ua/texts/_vagantes_poetry_ua.htm#04.
10. Поезія вагантів: [антологія]:латин. та укр. мовами / Мирон Борецький (вибір поезії,передм.,прим.), Мирон Борецький (пер.), Андрій Содомора (пер.). – Л. : Світ, 2007. – 263с.
11. Поезія вагантів. Рицарська література: навчальний посібник / [упоряд.: П.Л. Шулик, І.Ю. Голубішко]. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. – 124 с.
12. Поезія вагантов / Изд. подгот. М.Л.Гаспаров.– М. : Наука, 1975.– 605 с.
13. Поезія вагантов / Пер. Л. Гинзбурга и др. // Поезія трубадуров; Поезія миннезингеров; Поезія вагантов. – М. : Художественная литература, 1974. – С. 419–502
14. Пуришев Б. Лирическая поэзия средних веков / Б.И. Пуришев // Поезія трубадуров, вагантов, миннезингеров. – М. : Художественная литература, 1974.– С. 5–28.

Текст лекції

1. Поезія вагантів як органічна частина духовного життя середньовічної людини.

Згадаймо ваші перші уявлення про середньовіччя. Вони нагадували уявлення діячів Відродження та просвітителів XVIII ст., коли за Середніми віками закріпилася назва *темні віки* або *епоха варварства і темряви*. Церква підпорядкувала собі політику, мораль, науку, освіту і мистецтво. Весь світогляд людини середніх віків був *теологічним*. Та незважаючи на диктат церкви і панування релігійного світогляду,

в епоху середньовіччя поряд із аскетичними настроями та думками про потойбічний світ парадоксально співіснували жадоба до радощів життя, потяг до знань і вільнодумство. Саме тому доба середньовіччя – це не тільки втілення догматизму, релігійного фанатизму, придушення свободи особистості, але й розвиток філософії, релігії, права, природничих наук, досягнення літератури та мистецтва. І серед цих досягнень особливе місце займає феномен доби – поезія вагантів.

Хто вони *ваганти*, і що це за феномен *поезія вагантів*? Перш за все – це одна із найяскравіших сторінок літератури середньовіччя, що відкриває ту частину художніх творів, які були написані латиною. У Вікіпедії читаємо: «Ваганти (лат. *Vagantes* мандрівні) чи голіарди (блазні) – поети, творчість яких припадала на XII– XIII ст. Термін «ваганти» вживали переважно в Німеччині, а «голіарди» – на романських та англійських землях». Це визначення із Вікіпедії надто обмежено і частково навіть не зовсім точно. Спробуємо розібратися у цьому.

Спочатку цю спробу зробили романтики на початку XIX ст. після того, як знайшли у 1803 р знаменитий «Буранський збірник» (*Carmina Burana*), «царицю вагантських рукописів». Про цю знахідку можна прочитати у виданнях, що увійшли до списку літератури, зокрема, у посібнику: *Поезія вагантів. Рицарська література: навчальний посібник / [упоряд.: П.Л. Шулик, І.Ю. Голубішко]. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. – 124 с.*

Отже, знайшовши збірник давно забутої поезії, створеної в добу середньовіччя, яку вони відкрили для нового часу і про яку знали і розказали дуже багато, романтики розгубилися перед проблемою визначення у літературі Середніх віків місця для поезії вагантів. І через їх нерішучість виникає вагантський міф, щось на кшталт гомерівського або шекспірівського питання. Романтики старшого покоління взагалі чітко уявляли собі і латинський, і романо-германський елемент європейського середньовіччя: латинський елемент – в особі богомольних ченців та священників, а романо-германський елемент – в особі рицарів, пройнятих платонічним коханням до своїх дам. Але вони не знаходили місця у середньовічній літературі латинській поезії, що викривала Рим і прославляла вино і зовсім не платонічне кохання.

Наступне покоління романтиків (40-50 рр. XIX ст.) побачило у вагантстві першу спробу емансипації світського і плотського начала у новій Європі, предтечу Відродження, а у поезії вагантів – анонімну творчість веселих мандрівних школярів, на кшталт народній латинській поезії, аналогічній будь-якій народній поезії на національній мові.

Як реакція на попередню думку на межі XIX–XX століть з'являється твердження, що поезія вагантів – це вигадка романтиків, а існуючі шедеври – це світська вчена аристократична поезія, витвір вищого духовенства, який час від часу використовували мандрівні співці.

Ні одне із стверджень не дає відповіді на поставлене запитання. Отже, шукаємо золоту середину. Повертаємось до назви.

Дві назви є у цього явища – *ваганти* і *голіарди*. Перше підкреслює мандрівну природу співців, друге – характеристику змісту і тону пісень.

Слово *vagi, vagantes* звучить ще з перших віків життя церкви. Раніше його використовували для визначення всіх декласованих елементів західного середньовічного кліра, що зірвалися з місця. Це були священники, які не мали своїх парафій і ченці, що кидали свої монастирі. Мораль і дисципліна цих бродячих кліриків була, м'яко кажучи, невисока і на додачу до них приєднувалися удавані монахи – прості *мандрівні*, яким було вигідно видавати себе за представників духовенства, аби сховатися від суду, розправи, податків тощо. Всі ці *мандрівні* співали «низькі та страмні пісні», але можна бути майже упевненими, що пісні були не латинські, а народні, романські та германські, і що мандрівні клірики запозичили їх від мандрівних мирян, жонглерів та мимів, а не навпаки.

Все змінилося в XII – XIII ст. З кінця XI ст. Європа вступила в період великих соціально-культурних перетворень, отже зросла потреба в письмених і освічених людях, які готувались спочатку в соборних школах, а з XII ст. – й у світських школах та університетах. Це і визначило зміни в долі вагантства. Ваганти високого середньовіччя були прямими нащадками вагантства раннього середньовіччя:

Ваганти раннього середньовіччя	Ваганти високого середньовіччя
<ul style="list-style-type: none">• священники, які не мали своїх парафій ;• ченці, що кидали свої монастирі;• удавані монахи	<ul style="list-style-type: none">• мандрівні священники, які не мали своїх парафій;• ченці-утікачі;• попи-розстриги, котрі через одруження чи пияцтво втратили духовний сан;• школяри та студенти

Як бачимо, серед вагантів високого середньовіччя з'являються школяри та студенти. Це були часи народження університетів: Паризький і Болонський, Оксфордський, Кембриджський, Тулузь-

кий, Саламанкський. Університет був корпоративною організацією. І якщо ранні ваганти мандрували поодинці, то зараз на будь-якій «большой дороге» вагант ваганта узнавав як товариша, у яких одна доля і одна мета. Ця мета – знайти гарне місце, де би їх знання приносили дохід.

Освічених людей ставало все більше і більше. І отримавши освіту і не знайшовши для себе ні парафії, ні місця в освітніх закладах, в канцеляріях, молодь могла тільки переходити з місця на місце і жити тим, що подадуть їм абати, єпископи та світські сеньйори як плату за латинські славослов'я. Школярі та студенти були народом непосидючим і кочували з міста в місто ще й через прагнення удосконалення своїх знань. Вони склали особливий рухливий соціальний прошарок або братерство у Франції, Німеччині, Англії, частково в Італії. Отже, вагантство XII-XIII вв. стало з неученого ученим, але це не означає, що воно із буйного стало благонравним.

Ця бешкетна, буйна молодь не відзначалась моральністю і загальноприйнятими чеснотами. Тоді говорили: «Школярі вчать ся благородним мистецтвам – у Парижі, давнім класикам – в Орлеані, судовим кодексам – у Болоньї, медичним припаркам – у Салерно, демонології – в Толедо, а добрим звичаям – ніде».

Це безжурне співуче плем'я безтурботно віддавалось усім радощам людського буття, а при нагоді приєднувалось до різних суспільних виступів, що підривало авторитет духовного сану, непокоїло духовні та світські власті. Радощі та прикросці свого вільного життя ваганти здавна висловлювали у піснях і віршах латинською мовою. Підносячи вагантів над широкими масами, латина робила їх часткою духовної еліти середньовічного суспільства. Водночас, на ієрархічних щаблях того часу вони посідали не надто високе місце і тому добре знали, що таке бідність, поневіряння, приниження. Саме в їхньому середовищі склалася велика і своєрідна поезія.

І ось тут прийшов час поговори по термін *голіарди*, з яким теж пов'язано багато міфів.

Церква, засуджуючи, називала їх дітьми загадкового Гулії, Голії, диявола, родоначальника цієї літератури. Близька до цього версія, пов'язана з іменем Голіафа – ворога отрока господня, взагалі ворога. Такий погляд зрозумілий, зважаючи на сатиру голіардів, спрямовану проти церкви. Ще одна думка, пов'язана з використанням цього слова в X-XII ст.: *голіард* – від слова *gula* – глотка, прожерливість, що вказує на прожеру, веселу людину, що співає на бенкетах і живе об'їдками. Тоді і тільки тоді виникають ці концепції, як і концепція, що об'єднує

попередні: пісню Гулії і пісню веселих співців. Голіардами називали бунтівних співців, що не тільки кидали виклик пануючому світогляду, але й утверджували новий погляд на життя, де поряд – свято і розчарування, радість і гіркота, а їх поезію – поезією заколоту і відродження. Так поступово слово «голіард», послідовник «Голіафа», «Гулії» із бранного прізвиська стало гордим званням, тим більше, що їм визначали особистостей, що склали гордість середньовіччя. І це, перш за все, П'єр Абеляр – центральна фігура духовного життя освіченої Європи початку XII ст., блискучий оратор і викладач, філософ і поет. А також визначні поети, чиї імена, незважаючи на анонімність поезії вагантів, дійшли до наших часів:

- Гугон на прізвисько Примас Орлеанський (середина XII ст.). Він прожив нелегке життя, але так і не знайшов собі місця ні в одному європейському місті. Мандрівник, він зумів передати всю безшабашність і безпритульність вагантського буття, де воля і незалежність поєднувались із необхідністю шукати покровителів, випрошувати подачки, вислуховувати лайки і миритися з презирством. Він опустився на саме дно суспільства; наприкінці життя поет навіть потрапив до старечого будинку, але вчинив бійку і знову опинився на вулиці;
- Архіпіт Кельнський (середина XII ст.) (архіпіт – найвищий з поетів) – поет поетів. Один з найталановитіших вагантів, він деякий час був придворним поетом імператора Фрідріха Барбароси. Із віршів Архіпіта зрозуміло, що він був лицарського походження, але знехтував мечем заради науки і став студентом;
- Вальгер Шатільонський (друга половина XII ст. – початок XIII ст.) – один із найосвіченіших латинських поетів XII ст., автор великої епічної поеми «Олександріда» у 10 книгах, присвяченої діянням Олександра Македонського;
- Готьє з Лілля (друга половина XII ст.);
- Вальгер Мапа (XIII ст.) та ін.

У сучасному літературознавстві терміни *голіард* і *вагант* злилися і означають освічених мандрівних співців – авторів кращих зразків латинських поезій середньовіччя, де відбився бунтівний дух, сатира, тонке розуміння буття як поєднання свята, насолоди з гіркотою розчарування і численними випробуваннями, які не в змозі переключити відчуття радості і захоплення життям.

Про особливості цієї поезії прийшов час поговорити.

2. Своєрідність поезії вагантів.

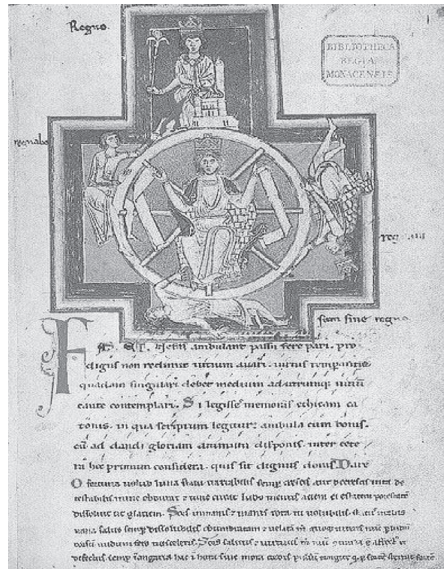
2.1. Тематичне розмаїття.

У 1803 році у Баварії серед скарбів бібліотеки бенедиктинського монастиря Бойерн (Бенедиктбойерн) знайдено збірник жартівливих, любовних, застольних, повчально-дидактичних, а також відверто блюзнірських пісень і віршів XIII ст. У 1847 році цю збірку видав Й.А. Шмеллер (1785-1852), назвавши її «Carmina Vagana» (Карміна Вурана). Дослідники по-різному наводять переклад цієї назви: «Баварський пісенник» (І. Качуровський), «Буранські пісні» (М.Шаповалова, Г. Рубанова, В. Моторний), або Бойернські пісні – за назвою монастиря (І. Мегела).

За своєю тематикою більшість творів з колекції рукописів Carmina Vagana можуть бути поділені на чотири групи: 1) 55 пісень про мораль і глузування, 2) 131 любовна пісня, 3) 40 застільних пісень і пісень про ігри, 4) два твори для церковного театру. Але ці великі тематичні групи можуть ділитися на підгрупи: пісні про кінець світу, пісні про хрестові походи, переробка античних сюжетів, критика симонії та скупості церкви, плачі, гімни тощо. Всього у збірці нараховується близько 260 поезій і декілька прозових творів переважно вагантського походження.

Тематичне розмаїття збірки об'єднує в єдину систему думка про всевладдя долі. Саме вона стає основною в поезії голіардів. Це підтверджує і перша сторінка книги, де вміщена мініатюра із зображенням колеса Фортуни, у центрі його – богиня удачі, а по краях чотири людські фігури з надписами латиною. Людина наверху зі скіпетром увінчана короною – «царюю»; справа, людина поспішає за короною, що впала, – «царював»; внизу – «без царства»; зліва, спрямована уверх, – «буду царювати».

І першою у збірник було вміщено латинську поезію про Фортуну, мінливу, як луна. Стає зрозумілим, що філософським стержнем збірки є роздуми про мінливу та всевладну людську



долю – Фортуну. Це відчувають всі, хто звертається до поезії вагантів. І не дивно, що у ХХ ст. (1936 р.) німецький композитор Карл Орф розпочав пролог своєї кантати «Карміна Бурана» хором «О Фортуна».

Колесо Фортуны

*Слезы катятся из глаз,
арфы плачут струны.
Посвящая сей рас сказ
колесу Фортуны.
Испытал я на себе
суть его вращения,
преисполнившись к судьбе
чувством отращения.
Мнил я: вверх меня несет!
Ах, как я ошибся,
ибо, сверзшись с высот,
вдребезги расшибся
и, взлетев под небеса,
до вершин почета,
с поворотом колеса
плюхнулся в болото.
Вот уже другого ввысь
колесо возносит...
Эй, приятель! Берегись!
Не спасешься! Сбросит!
С нами жизнь – увы и ах!
поступает грубо.
И повержена во прах
гордая Гекуба.*

«С нами жизнь – увы и ах! поступает грубо»... Ваганти дуже добре розуміли і відчували це, адже саме так відбувалося з ними. І тому вони прагнули жити кожною миттю, захоплюватися розмаїттям життя, насолоджуватися ним і бути чесними з ним, собою і оточуючим світом. Саме це і обумовило тематичне розмаїття їх поезії.

Сучасники вагантів більш за все цінували їхні соціальні сатиричні вірші. І хоча для нас саме сатиричні мотиви не головне в поезії голіардів, спочатку поговоримо саме про них.

Сатирична поезія вагантів має здебільшого антиклерикальну спрямованість. Хижацтво, зловживання, симонія (купівля-продаж церковних посад або духовного сану, поширена в католицькій церкві за доби феодалізму у Західній Європі. Слово пішло від імені

юдейського волхва Симона, який намагався викупити в Святого Петра хист створювати дива) викликали невдоволення і засудження в різних країнах, що знайшло вираження, зокрема, у такому прислів'ї: «Цапай, лапай і хапай – три способи, щоб папствувати папою!».

Простодушна релігійність вагантів поєднується з гострим сатиричним ставленням до папської курії, до вищого духовенства, від якого залежали дрібні клірики:

*Возглавлять вселенную
Призван Рим, но скверны
Полон он, и скверною
Все полно безмерной,
Ибо заразительно
Веяние порока,
И от почвы гнилотной
Быть не может прока.
Рим и всех и каждого
Грабит безобразно;
Пресвятая курия
Это – рынок грязный!
Там права сенаторов
Продают открыто;
Там всего добьешься ты
При мошине набитой...*

У дотепних задержуватих сатиричних віршах вагантів висміюються лицемірство, розпуста, здирництво, користолюбство вищих священнослужителів. Поети не шкодують дошкульних слів, називають нечестивих служителів церкви «вовками», порівнюють церкву з «блудницею». Гостра критика папського двору звучить, зокрема, у вірші «Викриття Риму» Вальтера Шатільйонського. Формально ваганти використовують у своїй сатирі елементи релігійної літератури – вони пародіюють її основні форми (видіння, гімн, секвенцію і т. ін.), доходячи до пародіювання літургії та Євангелія. У такий спосіб вони створили чимало дотепних творів на біблійні сюжети та церковні ритуали. Так, у відомій пародії «Всеп'яніша літургія» (XIII ст.) точно відбито всі компоненти меси, але пародійним перекичуванням слів досягається комедійний ефект: «Сповідайтеся Бахусу (замість Богу), бо благ есть, бо в кубках і кружках воспіваніє його»; «Пир усім» (замість «мир усім») і т. ін. У анонімній пародії XII ст. «Євангеліє від марки срібла» (замість «від св. Марка») дотепним підбором фраз із Біблії та Євангелія викривається користолюбство папи та його оточення. До

папської курії прийшов шукати захисту невинно засуджений бідний клірик. Але його виганяють уже з порога: «Відійди від мене, сатана..., бо не пахнеш ти тим, чим пахнуть гроші». Зовсім інший прийом чекає багатого і зажірилого клірика, який «учинив убивство». Гроші відкривають йому доступ до самого папи. Взявши хабара, папа повчає своїх підлеглих: «Глядіть, братіє, ніхто хай не зводить вас пустими словами, бо дав я вам зразок: як я беру, щоб так і ви брали».

Різкі випадки проти церкви часом перетворювали вагантів на еретиків. Протягом століть церква переслідувала вагантів, а з початку XIII ст. почала жорстоко розправлятися з ними. Арнольда Брешіанського було страчено за розпорядженням папи у 1155 році (спершу його повісили, потім спалили тіло, а попіл викинули у Тібр, аби його численні послідовники не змогли віддавати шану його останкам).

З часом сатирична поезія вагантів відійшла на другий план і вперед вийшла друга частина їхньої літературної спадщина – лірика. Саме вона з часом принесла поезії вагантів славу і почесне місце в історії світової літератури.

Без сумніву, на першому місті серед радощів, які прославляли ваганти, – кохання. У збірці *Карміна Бурана* половина пісень присвячена саме коханню, коханню у всіх його проявах: закоханість, пристрасть, інтрижка, платонічне, взаємне, нерозділене. Кохання для вагантів – один із проявів людської природи, над яким ніхто не владний. Як черниця або добропорядна пастушка з однойменних поезій вагантів:

МОНАХИНЯ	ДОБРОДЕТЕЛЬНАЯ ПАСТУШКА
<p><i>Всеї силою сердца своего я к господу взывала: «Казни того, из-за кого монахиней я стала!» За монастырскою стеной – тоска и сумрак вечный. Так пусть утешен будет мной хотя бы первый встречный! И вот, отринув страх и стыд, я обняла бедняжку... А бог поймет, а бог простит несчастную монашку.</i></p>	<p><i>На заре пастушка шла берегом, вдоль речки. Пели птицы. Жизнь цвела. Блеяли овечки. Паствой резвою своей правила пастушка, и покорно шли за ней козлик да телушка. Вдруг навстречу ей – школяр, юный оборванец. У пастушки – как пожар на лице румянец. Платье девушка сняла, к школяру прижалась. Пели птицы. Жизнь цвела. Стадо разбежалось.</i></p>

У такій поезії легко помітити розпусність і любов до земного життя, до розваг та тілесних утіх, яку проповідували ваганти. Але тут присутня й одна із закономірностей – безпосередня і наглядна передача духу як народної простоти. Безумовно, головний настрій любовної лірики вагантів – це та радість, те щастя, яке відчувають закохані.

Ще один із мотивів лірики: повага до знань і відраза від книжної ученості

Особливими настроями пройнята лірика вагантів, присвячена університетам. Студенти відчували насолоду від пізнання світу, вони із трепетом йшли за знаннями і в Болонью, і в Салерно. Благородною латиною середньовічні поети склали дивовижної краси вірші про свої університети.

*Здравствуй, университет,
мудрости обитель!
Здравствуй, разума чертог!
Пусть вступлю на твой порог
с видом удрученным,
но пройдет ученья срок,
стану сам ученым
Мыслью сделаюсь крылат
в гордых этих стенах,
чтоб открыть заветный клад
знаний драгоценных!*

Це останні рядки з поезії вагантів «Прощання зі Швабією», більш відомої всім як пісня Тухманова «Во французской стороне...». До речі, ці рядки до пісні не увійшли.

А ось зовсім інше:

*Геть книжки виснажливі!
Годі нам учитися!
Юні нерозважливій
Личить веселитися!
А до знань на схилі віку
Можна причаститися!*

Але краще згадаємо те, що майже кождий з нас знає **Гаудеамус**

Гаудеамус – славетний студентський гімн, пісня-символ, створений студентом-вагантом XII ст. До нашого часу він виконується на урочистих університетських актах і в студентських компаніях у всьому світі на мові оригіналу – латиною.

<p style="text-align: center;">Gaudeamus</p>	<p style="text-align: center;">Гаудеамус игитур (транслитерация)</p>
<p><i>Gaudeamus igitur, Juvenes dum sumus! (bis) Post jugundam juventutem, Post molestam senectutem Nos habebit humus.(bis)</i></p>	<p><i>Гаудеамус игитур, Ювенес дум сумус! (dva raza) :) Пост югундам ювентутем, Пост молестам сенектутем, Нос хабебит хумус.(dva raza)</i></p>
<p><i>Ubi sunt, qui ante nos In mundo fuere? Vadite ad Superos, Transite ad Inferos, Ubi jam fuere!</i></p>	<p><i>Уби сунт, кви анте нос Ин мундо фуэре? Вадите ад Суперос, Трансите ад Инферос, Уби йам фуэрэ!</i></p>
<p><i>Vita nostra brevis est, Brevi finiatur. Venit mors velociter, Rapit nos atrociter, Nemini parcerit!</i></p>	<p><i>Вита ностра бревис эст, Бреви финиэтур; Вэнит морс велоцитер, Рапит нос атроцитер, Немини парцетур.</i></p>
<p><i>Vivat Academia! Vivant professores! Vivat membrum quodlibet! Vivant membra qualibet! Semper sunt in flore!</i></p>	<p><i>Виват Академия! Вивант профессорес! Виват мембрум кводлибет! Вивант мембра квалибет! Семпер сунт ин флоре!</i></p>
<p><i>Vivant omnes virgines, Graciles, formosae! Vivant et mulieres, Tenerae, amabiles, Bonaе, laboriosae!</i></p>	<p><i>Вивант омнес виргинес, Грацилес, формозэ! Вивант эт мулиэрес, Тенерэ, амабилес, Бонэ, лабориозэ!</i></p>
<p><i>Vivat et respublica Et qui illam regint! Vivat nostrum civitas, Maecenatum caritas, Qui nos hic protegint!</i></p>	<p><i>Виват эт Республика Э кви иллам регит! Виват нострум цивитас, Меценатум каритас, Кви нос хик протегит!</i></p>
<p><i>Pereat tristitia, Pereant dolores!</i></p>	<p><i>Переат тристициа, Переант долорес!</i></p>

*Pereat Diabolus,
Quivis antiburschius,
Atque irrisores!*

*Переат Диаболус,
Квивис антибуришус,
Аткве ирризорес!*

Гаудеамус зберіг давній текст і мелодію, в його архаїці є своя чарівність, а головне, мабуть, полягає у тому, що він надає відчуття єдності багатьох поколінь людства, які прямують до знань і проголошує здорову навчання, університету, студентам, професорам: «Віват, академія! Віват, профессорес!» «Веселитесь, пока есть / Молодость и сила! / После юности мятежной, / После старости прилежной / Всех нас ждет могила», – закликає «Гаудеамус» в першій строфі.

У цих рядках відбилосся ваганське світосприйняття, зразком якого є знаменита «Сповідь» Архіпііта – жартівливий вірш у формі сповіді із звертанням до архієпископа Кельнського. Разом з архієпископом поет брав участь в італійському поході Барбароси. Там він накоїв якихось лих, внаслідок чого з'явилась ця «Сповідь». Поет не бажає прикриватися брехливим благочестям і з викликом визнає свої гріхи:

(...)

*Не понурість вченого – гурт, веселий дотеп
Більш мене приваблюють, ніж медові соти.
Лиш Венері – владарці рад я слугувати:
Це ж бо діло вибранців, молодих крилатих.*

*Йду, куди юнацтво йде; світ переді мною.
Дружний не з чеснотами – з блудом заодно я.
Насолоди прагну я більше, ніж спасіння,
Плоть цвіте, в душі, проте, не людина – тінь я.*

(...)

*Я в корчмі й померти рад, не в м'якій постелі,
Аби лиш вино було в келиху веселім:
Голосніше янголи заспівують, може:
«Глянь на пияка того й змилюстися, боже!»*

*Ось і гріхи мої – мов на скатертині,
Все, про що злорадники вам доносять нині.
В душу власну глянути в них немає часу,
Хоч на блуд мій дивляться не з презирством – ласо.*

(Переклад А. Содомори).

Отже, основу світосприйняття можна шукати й у вині. Застільні пісні складають значну спадщину вагантів. До речі *Гаудеамус* – це застільна пісня. Застільні пісні – це не пропаганда пиятики, це скоріше фон, на якому яскраво проступає картина життя вагантів: жага і любов до життя, вміння насолоджуватися кожною її миттю. Як і у вірші *Кабацьке життя*, який також увійшов як одна з частин до вже згадуваної кантати Карла Орфа

*Хорошо сидеть в трактире.
А во всем остатнем мире -
Скука, злоба и нужда.
Нам такая жизнь чужда.
Задают вопрос иные:
«Чем вам нравятся пивные?»
Что ж! О пользе кабаков
Расскажу без дураков.*

*Собрались в трактире гости.
Этот пьет, тот – жарит в кости.
Этот – глянь – продулся в пух,
У того – кошель разбух.
Все зависит от удачи!
Как же может быть иначе?!
Потому что нет средь нас
Лихоимцев и пролаз.*

*Ах, ни капельки, поверьте,
Нам не выпить после смерти,
И звучит наш первый тост:
«Эй! Хватай-ка жизнь за хвост!..»
Тост второй: «На этом свете
Все народы – божьи дети».
Кто живет, тот должен жить,
Крепко с братьями дружить.*

*Бахус учит неизменно:
«Пьяным – море по колено!»
И звучит в кабацком хоре
Третий тост: «За тех, кто в море!»
Раздается тост четвертый:
«Постных трезвенников – к черту!»*

*Раздается пятый клич:
«Честных пьяниц возвеличь!»*

*Клич шестой: «За тех, кто зелье
Предпочел сиденью в келье
И сбежал от упырей
Из святых монастырей!»
«Слава добрым пивоварам,
Раздающим пиво даром!» -
Всею дружною семьей
Мы горланим тост седьмой.*

*Пьет народ мужской и женский,
Городской и деревенский,
Пьют глупцы и мудрецы,
Пьют транжиры и скупцы,
Пьют скопцы, и пьют гуляки,
Миротворцы и вояки,
Бедняки и богачи,
Пациенты и врачи.*

*Пьют бродяги, пьют вельможи,
Люди всех оттенков кожи,
Слуги пьют и господа,
Села пьют и города.
Пьет безусый, пьет усатый,
Лысый пьет и волосатый,
Пьет студент, и пьет декан,
Карлик пьет и великан!*

*Пьют монахиня и шлюха,
Пьет столетняя старуха,
Пьет столетний старый дед, –
Словом, пьет весь белый свет!
Все пропьем мы без остатка.
Горек хмель, а пьется сладко.
Сладко горькое питье!
Горько постное житье...*

Велика кількість вагантських поезій і пісень присвячені дружньому застілью і вину. Бенкети часто зображуються як ритуальне і філо-

софське дійство глибокого і виключного значення. Вину у застільних гімнах ваганти надають сакрального значення, і воно постає у ролі божественного напою, яким освячується бенкет і всі почуття і порухи душі, про які йдеться за чаркою.

У межах лекції неможливо охопити всю тематику поезії вагантів. Значну частину творчості середньовічних поетів складають «вільнодумні», «жебрацькі» пісні тощо. З ними можна познайомитися самотійно, так само як і з кодексом вагантів з поезії «Орден вагантів», у вже згаданому посібнику.

Прийшов час поговорити про майстерність вагантів як поетів.

2.2. Майстерність вагантів-поетів

Багато що у вагантській поезії здається дивним і несподіваним.

По-перше, це сама мова цієї поезії – латина. Ми з легкістю уявляємо собі, що латиною у середні віки писалися літописи, вчені трактати, укази, церковні співи, але нам нелегко зрозуміти, навіщо потрібна була латина в любовному вірші або в танцювальній пісні, – хіба що заради пародії? Але згадаймо, що авторами цієї поезії були люди освічені.

По-друге, це одночасне використання в творі двох мов, однієї зрозумілої та іншої напівзрозумілої, що створювало можливість для найвишуканіших художніх ефектів. Це міг бути приспів на іншій мові. Вершиною було чергування різномовних рядків. Цю техніку було у свій час розроблено в релігійній поезії, ваганти використали її у творах на своєму іншому матеріалі. Наприклад, поезія *Ich was ein chint so wolgetan*:

<i>Ich was ein chint so wolgetan virgo dum florebam do brist mich diu werlt a omnibus placebam Refrain Hou et oe maledicantur thylie iuxta viam posite la wolde ih an die wisen ganl flores adunare do wolde mich ein ungetan</i>	<i>Я скромной девушкой была, Virgo dum florebat (Когда цвела невинностью) Нежна, приветлива, мила Omnibus placebat (Всем нравилась) Пошла я как-то на лужок Flores adunare (Собирает цветы) Да захотел меня</i>	<i>Я скромна дівчина була, Вірго дум флоребам, Привітно-ніжною цвіла, Омнібус плацебам. Пішла якомсь я на лу- жок Флоре адунаре І зажадав мене дру- жок Ібі дефлораре..., Під лікоть взяв мене</i>
---	---	--

<i>ibi deflorare</i> <i>Refrain</i> <i>Er nam mich bi der</i> <i>wizen hant</i> <i>sed non indecenter</i> <i>er wist mich diu wise</i> <i>lanch</i> <i>vaide fraudulent</i> <i>er</i> <i>Refrain</i> <i>Er graif mir an daz wize</i> <i>gewant</i> <i>valde indecenter</i> <i>er fuorte mich bi der</i> <i>gant</i> <i>multum violenter</i> <i>Refrain</i> <i>Er sprach vrowe ge wir</i> <i>baz</i> <i>nemus est remotum</i> <i>dirre wech der habe haz</i> <i>planxi et hoc totum</i> <i>Refrain</i>	<i>дружок</i> <i>Ibi deflorare</i> <i>(Там лишить дев-</i> <i>ственности)</i> <i>Он взял меня под ло-</i> <i>коток,</i> <i>Sed non indecenter</i> <i>(Но весьма пристой-</i> <i>но)</i> <i>И прямо в рощу уво-</i> <i>лок</i> <i>Valde fraudulent</i> <i>(Очень коварно)</i> <i>Он платье стал с</i> <i>меня срывать</i> <i>Valde indecenter</i> <i>(Очень непристойно)</i> <i>Мне ручки белые ло-</i> <i>мать</i> <i>Multum violenter</i> <i>(Очень грубо)</i> <i>Потом он молвил:</i> <i>«Посмотри!</i> <i>Nemus est remotum!</i> <i>(Роща ведь в сторон-</i> <i>ке!)</i> <i>Все у меня горит</i> <i>внутри!</i> <i>Planxi et hoc totum</i> <i>(Я плакала и все про-</i> <i>чее)</i> <i>Пойдем под липу по-</i> <i>скорей</i> <i>Non procul a via</i> <i>(Недалеко от дороги)</i> <i>Моя свирель висит</i> <i>на ней,</i> <i>Tampanum cum lira</i> <i>(Тампан и лира)</i> <i>Пришли мы к дереву</i>	<i>обліг,</i> <i>Сед ном індецентер,</i> <i>И до хаці прямо по-</i> <i>волік</i> <i>Вальде фраздулен-</i> <i>тер</i> <i>І з мене плаття там</i> <i>здіймав</i> <i>Вальде інде центр,</i> <i>І білі рученьки ламав</i> <i>Мультум віолентер.</i> <i>І промовляв: «Дивись</i> <i>як десь</i> <i>Немус ест ремотум!</i> <i>Всередині палаю весь</i> <i>!»</i> <i>Плаксі ет хок тотум.</i> <i>«Йдемо під липу, бо</i> <i>між віть</i> <i>нон прокул а віа.</i> <i>Сопілка там моя ви-</i> <i>сить,</i> <i>Тімпанум кум ліра!»</i> <i>Дійшли до дерева</i> <i>того,</i> <i>Діксіт: седеамус!</i> <i>Вже нетерплячка б'є</i> <i>його.</i> <i>Лудум фаціамус!</i> <i>Схилився наді</i> <i>мною:»Все!</i> <i>Нон абскве тіморе.</i> <i>Я зроблю жінкою</i> <i>тебе...»</i> <i>Дульці ест кум оре!</i> <i>Сорочку на мені під-</i> <i>няв,</i> <i>Корпоре детекта,</i> <i>І мій замок псувати</i> <i>став,</i>
---	--	--

<i>non absque timore</i> <i>er sprah ich mache dich</i> <i>ein wip</i> <i>dulcis es cum ore</i> <i>Refrain</i> <i>Er warf mir uof daz</i> <i>hemdehin</i> <i>corpore detecta</i> <i>er rante mir in daz</i> <i>.purgelin</i> <i>cuspide erecta</i> <i>Refrain</i> <i>Er nam den chocher</i> <i>unde den bogen</i> <i>bene venabatur</i> <i>der selbe hete mich</i> <i>betrogen</i> <i>ludus compleatur</i> <i>Refrain</i>	<i>тому,</i> <i>Dixit: sedeamus!</i> <i>(Он сказал: давай</i> <i>сядем!)</i> <i>Гляжу: не терпится</i> <i>ему.</i> <i>idum faciamus!</i> <i>(Давай поиграем!)</i> <i>Тут он склонился</i> <i>надо мной</i> <i>Non absque timore</i> <i>(Не без робости)</i> <i>"Тебя я сделаю же-</i> <i>ной..."</i> <i>Dulcis est cum ore</i> <i>(Он сладкоречив)</i> <i>Он мне сорочку</i> <i>снять помог,</i> <i>Corpore delecta</i> <i>(Обнажив тело)</i> <i>И стал мне</i> <i>взламывать замок,</i> <i>Cuspide erecta</i> <i>(Подняв копьё)</i> <i>Вонзилось в жертву</i> <i>копьецо</i> <i>Vene venebatur</i> <i>(Хорошо поохотил-</i> <i>ся)</i> <i>И надо мной – его</i> <i>лицо:</i> <i>ludus compleatur!</i> <i>(Да свершится игра!)</i> <i>Перевод Л. Гинзбурга</i>	<i>Куспиде еректа</i>
---	---	-----------------------

Говорячи про особливості поезії вагантів, треба звернути увагу і на її метричні особливості. Перед нами складна картина взаємодії ученої (церковні гімни, секвенції) і народної (пісенні, танцювальні співи) поетичної традиції. І церковна, і народна музика володіли багатством наспівів; і не дивно, що метрика вагантів, що склалася на

перехресті їхніх впливів, вражає гнучкістю та виразністю. Як у «Переможній пісні»:

<i>Дева жметя, бьетя, вьетя, милая, – Крепча жметя, не даетя силою... -</i>	і наприкінці: <i>И глаза смежаются, Губы улыбаются, В царство беззаботное Мчат нас дремотные Волны</i>
---	--

Середньовічна латинська поезія знала дві системи віршування – «метричну», успадковану від античності, і «ритмічну» (або, за сучасною термінологією, силлабо-тонічну), що розвинулася вже на ґрунті середньовічної Європи. Головним з *метричних* розмірів був, звичайно, гекзаметр, – але, на відміну від античних часів, гекзаметр, прикрашений римою.

Головним з *ритмічних* розмірів був для вагантів шестистопний хорей із затягнутою цезурою в чотиривіршах на одну риму:

*Бог сказал апостолам: "По миру идите!" -
И по слову этому, где ни поглядите,
Мнихи и священники, проще и маститей,
Мчатся – присоседиться к нашей славной свите.*

Такий розмір – давній нащадок народного вірша давньоримських пісень (так званого «versus quadratus» – «квадратного вірша», що правда його розміром був восьмистопний хорей). У середні віки він почав використовуватись не відразу: у Примаса Орлеанського він ще не зустрічається, однак після 1150 р. стрімко набуває широкого розповсюдження. У Вальтера Шатільйонського у «Викритті Риму» вже маємо шестистопний хорей:

*Disputant cum animo facies rebellis,
Mel ab ore profluit, mens est plena fellis;
Non est totum melleum, quod est instar mellis,
Facies est alia pectoris quam pellis*

Тут відбувається навіть цікавий «обмін досвідом» між світською і релігійною лірикою: релігійна поезія запозичує ці «вагантські строфи» (термін, що міцно закріпився у віршознавчій термінології) для своїх «благочестивих віршів», а вагантська поезія використовує наймоднішу форму релігійних гімнів в шестивіршових строфах, розроблену у Франції в тому ж XII ст. Порівняємо:

*Матерь божия стояла
У креста и обмирала,
Вида совершенное,
И в груди ее облилось
Сердце кровью и забилося,
Злым мечом пронзенное...*

*Не скрываясь под покровом,
Явным словом, веским словом
Я скажу, поведаю
Все, чему в одной баклаге
Неслиянные две влага
Учат нас беседую...*

Вищою вишуканістю було поєднання метричного і ритмічного вірша в одному вірші, коли до трьох віршів «вагантської строфи» несподівано приримувався гексаметричний рядок з якого-небудь популярного античного автора (у оригіналі, звичайно, рим не було). Такі вірші називалися «Вірші з цитатами» (*versus cum auctoritate*) і удавалися лише кращим майстрам. Майстром у складанні таких віршів був Вальтер Шатільйонський. Він використовував цитати з Овідія, Ювенала, Горация, Клавдія, Катона, Лукана, Персія. Наприклад, у «Вірші з цитатами про нехтування наукою» Вальтер Шатільйонський запозичує цитату у четвертому рядку – з Горация:

*Licet autem proferam verba parum culta
et a mente prodeant satis inconsulta.
licet enigmatica non sint vel occulta,
est quodam prodire tenus, si non datur ultra*

Рими – майже невід’ємна прикмета поезії вагантів. Поети нанизували довгі тиради на одну і ту ж риму або підбирали рідкісні складні або каламбурні рими (див. вище). Рима могла знаходитись водночас і в кінці вірша, і посередині, на цезурі. Такі вірші називались «леонінськими». Наприклад, як у Гуго Примаса:

*Tempus erat **florum**, cum flos meus, optimus **horum**,
liquit **Flora thorum**, fons fletus, causa **dolorum***

Наділені рідкісною музикальністю (свої вірші ваганти не читали, а співали), вони упивалися «музикою співзвуч», немовби граючись римами, досягаючи дивовижної віртуозності римування і, самі того не підозрюючи, відкривали для поезії невідомі їй досі прийоми поетичної виразності. По суті, ваганти вперше наповнили новим, живим змістом давній латинський розмір – «*versus quadrates*» – восьми-стопний хорей, який виявився придатним і для урочистої оди, і для жартівливої пародії, і для віршованої оповіді.

У поезіях вагантів присутні два шари образних і фразеологічних ремінісценцій, один – з Біблії, інший – з античних поетів. Ваганти

ефектно грають всіма смисловими асоціаціями першоджерела, даючи зрозуміти читачеві багато більше, ніж те, про що прямо говорять самі слова. Це губиться при перекладах.

Основний прийом вагантських стилістів, який без зусиль зберігає свою дієвість і до цього дня, – це пародія. Без пародичних нот не обходиться майже жоден вагантський жарт. Є і твори, від початку до кінця задумані як пародія («Всеп'яніша літургія»). Вагантські поети з готовністю пародіювали не лише євангельські і літургійні тексти, але і самих себе. Ось одна з найвитонченіших і ніжніших поезій всього латинського середньовіччя і бурсацьки-груба пародія на неї:

*В час, когда закатится
Феб перед Дианой,
И она с лампадою
Явится стеклянною,
Сердце тает,
Расцветает
Дух от силы пеня
И смягчает,
Облегчает
Нежное томление,
И багрец передзакатный
Сон низводит благодатный
На людское бдение...
(№ 62)*

*В час, когда на площади
Нам кабак приглянется,
И лицо у пьяницы
Жаждой разрумьянится, –
Деньги таяют,
Улетают
С сладкими надеждами,
И кабатчик,
Как закладчик,
Дань берет одеждами,
И кусок на блюде жирный
Возбуждает дух наш пирный
Пить, как пили прежде мы...
(№ 197)*

Розгляд поезії вагантів дозволяє зробити висновок щодо джерел цієї поезії. Серед них:

- вчена латинська поезія каролінгської епохи ;
- поезія раннього християнства;
- антична поезія;
- народна поезія.

Ніжність і грубість, витончена майстерність і важкувата незграбність – між цими двома крайнощами живе безліч відтінків стилю, і всі вони представлені в поезії вагантів.

Лірика вагантів дуже різноманітна. Вона відображає широке коло проблем середньовічного життя. Святе і високоморальне протиставляється тілесній і грубій насолоді, відверта відраза до книжної вченості протиставляється філософічності. Саме тому в часи середньовіччя ваганти набули величезної популярності серед населення.

3. Поезія вагантів у культурному просторі нового і новітнього часу.

В кінці XIII ст вірші вагантов знали, співали і переписували. Сто років опісля, в кінці XIV ст., їх вже не пам'ятали. Щоб зрозуміти причини такого забуття, треба згадати передумови виникнення високого ваганства. А це був надлишок освічених людей, що мандрували в пошуках гарного місця, в пошуках знань, в пошуках відповіді на нагальні питання сучасності. Що відбулося через століття?

1. Наприкінці XIII ст. внаслідок церковних репресій зникає надлишок освічених людей; з перемогою теоретиків стало ясно, що відповіді на сучасні питання у класиків не знайти; багато вагантів повернулися в лоно церкви, багато хто загинув в усобицях і на шибеницях.

2. Ваганство не витримало конкуренції зі своїм духовним суперником – чернецтвом. У чому це проявилось? У 1209 р. світу з'явився великий проповідник Франциск з Ассізи, в 1216 р. з'явився орден домініканців, і вони разом з францисканцями – ченці без монастирів – окупували великі дороги. Вели вони себе більш порядно ніж ваганти, розмовляли не на латині, а на рідних мовах, і у результаті масою своєю відбили у вагантов паству, а з нею і хліб.

3. Не витримало ваганство конкуренції і зі своїм світським суперником: трубадурами, труверами, міннезінгерами. І причина тому – теж у мові. Слухач прагнув рідної мови, а не вченої латини.

4. Збірники пісень вагантів були знищені або надійно заховані.

Але все це не змогло викреслити з історії світової культури пам'ять про вільнодумних і життєрадісних, освічених та талановитих мандрівних співців та їх латинських пісень. (До речі, можна говорити про існування в українській літературі XVII–XVIII ст. подібного феномена. Мова йде про «мандрівних дяків» – студентів, що вийшли з бідних родин і не мали засобів для життя і навчання, а тому змушені були на час канікул йти «в люди», аби заробити на шматок хліба. Вони наймалися писарями, дяками, приватними вчителями. Сказане передусім стосується студентів Києво-Могилянської академії. Життя мандрівних дяків зображено у творах О. Ільченка «Козацькому роду немає переводу», В. Шевчука, Г. Квітки-Основ'яненка «Пан Халевський», І. Карпенка-Карого «Чумаки», І. Нечуя-Левицького «Хмара»).

Відродження вагантів розпочалося з романтиків.

1 етап – доба романтизму (початок – перша половина XIX ст.). Саме завдяки знайденому романтиками збірнику «здивована Європа побачила, що похмурі середньовіччя вміло не тільки молитися, а й веселитися, і не лише рідними мовами, а й вченою латиною...».

2 етап – межа XIX – XX ст. Поезію вагантів розглядають як світську вчену аристократичну поезію, витвір вищого духовенства, який час від часу використовували мандрівні співці.

3 етап – XX ст. Зростає науковий інтерес до поезії вагантів, який починаючи з 60-х років XX ст. у зв'язку з могутнім студентським рухом, який охопив країни Західної Європи та Америки, набуває нової якості. Це чисто літературний і психологічний інтерес, що призвів до появи нових досліджень, перекладів, публікацій.

4 етап – XXI ст. Не зникає інтерес до поезії в науковому і студентському середовищі, адже так по сучасному звучать вірші. Наприклад:

Занепад освіченості

*Те, що було наукою,
Сьогодні стало мукою -
Усе занасталося,
Розвагами змінилося.
Школяр іде на хитрощі,
Його долають лінощі,
Від книг він одвертається
І мудрості цурається.
Не так було в минулому,
Яке давно забули ми:
Тоді ми не ліпилися -
Аж до сивин училися.
А нині й не дивуємось,
Коли частенько чуємо,
Що вчителі теперішні -
Пташата неоперені,
Сліпих ведуть сліпенькії,
Осли на лірі бренькають,
Бики в палаці пхаються,
Хлопи на герць збираються.
З шинків уже Григорії
Зробили консисторії,
Ієроніми згідливі
Тепер для запобігливих,
І Бенедикт за чарками
Цікавиться вівчарками,
А Августин розводиться
Про те, що в полі родиться,*

*Рахіль стає незрячою,
А Марфа – преледачою,
Марія – метушливою,
А Лія – та цютливою!
Від честі відмахнулися
І совісті позбулися -
І став Катон п'яницею,
Лукреція – блудницею.
Чого давно цуралися,
Сьогодні славним сталося,
Зробилась спека холодом,
Ну а пересит – голодом.
Стають дурні пророками,
Чесноти всі – пороками,
Усе перемінилося,
З доріг належних збилося.
Розумний хай замислиться
І від гріхів очиститься,
Щоб не благати «Змилуйся!»
На тім страшнім судилищі,
Якого той лякається,
Хто винним почувається.*

Цікавість до поезії вагантів у XX і XXI ст. провокує і ще один момент. До наших днів не дійшло майже нічого з музики, яка супроводжувала пісні вагантів, однак музика ця знайома, оскільки вона прихована в самому тексті. Недивно, що композитори, співаки нашого часу відчують її. Вже згадувалася *музика* поезії вагантів, яку «почули», зокрема, композитор Карл Орф, Давид Тухманов, барди. Вони, зберігши незайманими старовинні тексти, «через них» виразили свої судження про людину, про її нестримне прагнення до свободи й радості у важкі часи темряви, жорстокості й насильства. На цей шлях стають і найсучасніші співці – російська фолк-рок група «Спадкoємці ваганів». У їх виконанні і латиною, і російською звучать вагантські пісні.

Поезія вагантів об'єднує і всіх нас, адже всі ми або були або є студентами

Висновки. Поезію вагантів справедливо вважають унікальним явищем середньовічної культури. Саме у творчості вагантів відбилася жадаба до радощів життя, потяг до знань і вільнодумство, зухвале і неприпустиме для доби середньовіччя з її теоцентризмом, догматизмом, релігійним фанатизмом, придушенням свободи особистості.

Поезія вагантів вражає як тематичним розмаїттям (від сатиричних віршів до тонкої і витонченої лірики), так і майстерністю (у використанні мовних засобів, у системі віршуванні, у збагаченні рими і т. ін.), що дозволяє вважати її високою поезією.

Незважаючи на певний період забуття, поезія вагантів завжди привертала увагу як дослідників, знавців і любителів поезії, так і «просто» особистостей, для яких свобода і справедливість, жага і любов до життя, вміння насолоджуватися кожною її миттю стають основою світосприйняття. Поезія вагантів у нас час стає джерелом не тільки літературних творів, але й і музичної творчості, як серйозної (кантата Карла Орфа), так і популярних імпровізацій (пісня Давида Тухманова, бардовська пісня, творчість фолк-рок групи «Спадкоємці ваганів» і т. ін.), а також залишається невід'ємною частиною студентського життя (Гаудеамус) і студентського фольклору (студентські пісні).

Іспанська література XVII століття. Поетія. Проза

Дисципліна. Зарубіжна література XVII–XVIII ст.

Вид лекції: тематична

Дидактичні цілі:

Навчальні: ознайомити студентів зі специфікою розвитку іспанської літератури XVII ст.: розглянути різні точки зору щодо поняття іспанського бароко, перш за все у поезії, особливості світобачення іспанських письменників даного періоду (Л. Гонгора, Ф. Кеведо та ін.).

Розвиваюча: поглибити навички аналізу світового літературного процесу з позицій сучасного літературознавства; розширити філологічний і загальнокультурний кругозір студентів.

Виховні: формувати у студентів розуміння світу на основі естетичних уявлень, виховувати риси творчої особистості, здатність отримувати задоволення від процесу здобуття знань і власне предмета навчання.

Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки: історія, культурологія, образотворче мистецтво.

Основні поняття: класицизм, бароко, маньєризм, гонгоризм (культеранізм, культизм), концептизм, символ, метафора, пікаро, крутійський (пікарескний, шахрайський) роман.

Навчально-методичне забезпечення: мультимедійна презентація.

План

1. Іспанська держава у XVII столітті.
2. Основні тенденції розвитку літератури Іспанії XVII століття. Особливості світобачення іспанських письменників цього періоду.
3. Поетичний світ іспанського бароко. Л. Гонгора.
4. Розвиток прози. Ф. Кеведо-і-Вільєгас.

Рекомендована література

1. Балашов Н.И., Степанов Г.В. Испанская литература XVII в. / Н.И. Балашов, Г.В. Степанов. – М. : Наука, 1983. – 439 с.
2. Гарсія Лорка Ф. Поетичний образ у дона Луїса де Гонгори // Ф. Гарсія Лорка. Думки про мистецтво / Упорядк., перекл., передм. та примітки М. Москаленка. – К. : Мистецтво, 1975. – С. 49–77.

3. Курціус Е.Р. Європейська література і латинське середньовіччя / Е.Р. Курціус; переклад А. Оніщенка. – Львів : Літопис, 2007. – 752 с.
4. Наливайко Д.С. Бароко і драма Кальдерона «Життя – це сон» / Д.С. Наливайко // Тема. – 2000. – № 1. – С. 5–17.
5. Устинов И.В. Метафора в испанской поэзии XVII века в её современном осмыслении / И.В. Устинов // XVII век в диалоге эпох и культур : Материалы научной конференции. Серия «Symposium». Выпуск 8. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского философского общества, 2000. – С. 29.

Текст лекції

1. Іспанська держава у XVII столітті.

Іспанія раніше інших європейських держав була втягнутою у процес первинного накопичення капіталу, що розпочалося з відкриття і колонізації Америки. Епоха великих географічних відкриттів і колоніального пограбування призвела до зіткнення між естетичними і філософськими концепціями, з одного боку, і конкретною дійсністю, з іншого, що отримало реальне втілення. Обоженна людина Відродження, діючи в ім'я й на славу церкви і корони, руйнувала творіння рук людських і проливала кров на завойованому континенті.

Розвиток загальнонаціональної свідомості призводив до знищення обласних художніх шкіл, однак сприяв виникненню своєрідних національних форм мистецтва і не заважав виникненню інтернаціональних європейських рис у літературі, живопису і світосприйнятті. Але значною перепоною у розвитку індивідуальної, в тому числі і художньої, свідомості була церква, яка відрізнялась особливою реакційністю. Церква змогла перетворити літературу на рупор своїх ідей. Інквізиція, яка заперечувала всі природні права людини, встановила жорстку цензуру, відкрито слідкувала за письменниками, книготорговцями і читачами, чинилися гоніння на всяку наукову і технічну думку, занепадала освіта.

Таким чином, розквіт іспанської літератури, а також інших видів мистецтва, перебував у різкому контрасті з кризою суспільства. Багатства, які рікою текли до країни, не сприяли економічному розвитку, а, скоріше, навпаки знищили його, у суспільстві наростав дух авантюризму і презирливого ставлення до праці. Як наголошує Д. Наливайко: «У XVII століття Іспанія ще вступала, хоча й значною мірою, позірно, наймогутнішою державою Європи, а виходила з нього державою другорядною, втративши свої позиції в усіх сферах».

Однак вона все ж таки дала людству зразки височайшого мистецтва, особливо в літературі.

2. Основні тенденції розвитку літератури Іспанії XVII століття. Особливості світобачення іспанських письменників цього періоду.

XVII ст. в європейській літературі – це доба бароко. Вона охоплює значну частину «золотого віку» іспанської літератури, але його межі не співпадають з XVII сторіччям: розпочався він у вісімдесятих роках XVI ст., коли ще писав свої твори Сервантес, а завершився у другій половині XVII ст. Як зазначає Д. Наливайко, іспанська література бароко «відзначається ідейно-тематичним багатством, інтенсивністю художніх пошуків і висотою звершень. На піднесенні перебуває іспанський роман, чи не вперше в історії літератури розкриваючи свої величезні можливості і багатолікість жанрових різновидів (роман шахрайський, авантюрний, інтелектуальний, психологічний тощо)». Вершиною романного жанру цієї доби в іспанській літературі дослідник вважає «Дон Кіхот» Сервантеса, вбачаючи в ньому архетип сучасного роману. Крім того, продовжується епоха своєрідної іспанської поезії: слід відзначити творчість Л. Гонгори, Ф. Кеведо, Х. Мартінеса та ін. Але найвищого розквіту в цю добу досягає драматургія: твори пізнього Лопе де Вега, Тирсо де Моліни, Х. Аларкона, П. Кальдерона та ін. Можна сказати, що іспанська література того часу багато в чому (і змістовно, і формально) випереджала інші європейські літератури, відкриваючи нові перспективи розвитку.

Якщо згадати основні риси бароко, то стильовою ознакою іспанського бароко, безперечно, є метафоричність, доведена до абсолюту. У добу бароко метафоричною була сама модель світу, за допомогою метафори цей світ і пізнавався. Вважається, що, на відміну від митців ренесансу, з точки зору поетів і письменників бароко, істину слід шукати не в окремих речах і явищах природи і суспільства, не в їхньому фізичному бутті, а в динамічних зв'язках і співвідношеннях між ними. Наведемо думку відомого іспанського теоретика бароко і письменника Балтазара Грасіана, висловлену у трактаті «Дотепність, або Мистецтво розуму» (1648). Він підкреслював, що основне завдання митця – у розкритті зв'язків між речами і явищами. Головний засіб здійснення цього – метафора, адже вишуканий вираз – це передумова дохідливості дотепних думок. В тому ж трактаті Грасіан розповідає притчу про Істину, вірну подругу Розуму, яку весь час переслідую вічна суперниця, пишно оздоблена Неправда. Говориться про те, як Істина закликала на допомогу Дотепність. Остання запропонувала

Істині вдягнути на себе пишні шати Неправди, використати різного роду приємні вигадки, примхливі, складні форми, аби мати успіх. Адже суха істина нудна, а тому майже завжди недосяжна, оскільки нецікава. На думку критика, істина не декларується, вона виявляє себе сама, вона не раціональна, а інтуїтивна. Це краса думки, її імпульсу, який необхідно схопити у русі, і він не речовий. Тільки за такої умови можна зрозуміти оточуючий світ. Таким чином, Грасіан дотримується еклетичної комбінації концептизму і культизму, про що мова піде далі.

3. Поетичний світ іспанського бароко. Л. Гонгора.

Іспанська поезія цього періоду (як раніше рицарська література Провансу) представлена двома різновидами – поетичні твори «темного стилю» і «ясного стилю». Перший з них ще має назву *культеранізм* (*культизм*), або гонгоризм у європейській практиці, а другий – *концептизм*. Як вже наголошувалось, ці стилі являють собою два боки іспанського бароко, об'єднані загальними законами поетики. З точки зору деяких дослідників, розмежування цих понять стосується того, що основною ознакою культизму є форма, а для концептизму важлива глибина змісту. Але дослідник творчості Гонгори Дамасо Алонсо вважає, що концептизм з'явився на ґрунті гонгоризму, він не оперує складними, цікавими думками; більшість ідей, що висловлюються, є плодом винахідливості. Л. Шпітцер, досліджуючи іспанське бароко, підкреслює, що йдеться про нову форму, в яку вдягнені старі концепти, а «складність не є власне мисленням, це матриця для його оформлення». Отже, можна говорити, що гонгоризм – формалізована техніка, експресивне ускладнення змісту. Тому, на думку багатьох сучасних дослідників, різницю потрібно шукати саме у формальних методах, притаманних обом стилям. Як вважає І. Устинов, концептизм тяжіє до символу, а культеранізм (*культизм*) – до метафори.

Е.Р. Курціус, відомий німецький дослідник, наголошує на великій кількості наукових досліджень, присвячених розмежуванню концептизму й культизму. Але він підкреслює, що всі вони «незадовільні в тому розумінні, що оминають увагою відношення іспанського маньєризму до латинської традиції, ретельно роз'яснюючи його різні форми як здобутки Ренесансу, чи італійства <...> Той, хто виходить з французького погляду, вбачає в культизмі та концептизмі дві «небезпечні хвороби іспанського інтелекту» й пояснює їх тим, що Іспанія, на своє лихо, ніколи «не мала таких суворих вчителів, як Малерб, Вогель та Академія». Але, зрозуміло, подібні оцінки не придатні для за-

вдани історичного пізнання й естетичного поцінування. Курціус зауважує, що дослідники не помічають, латинського походження поняття кульгізм (від лат. *culto*). Дослідник робить висновок: «новітніша» філологія не може належно дати ради своїм завданням, якщо вважає, що може ігнорувати літературні твори, ознайомленість з якими для модерних авторів до кінця XVII ст. була річчю samozрозумілою. Цілком природною, таким чином, є орієнтація певної частини іспанських поетів цього періоду в своїх естетичних пошуках на латинську традицію, творчі відкриття Квінтіліана, Сенеки, Овідія та ін., але це не робило їхню поезію менш національною.

Найяскравішим представником поетичного бароко в літературі Іспанії XVII ст. був Луїс де Гонгора-і-Арготе (1561–1627). Він народився у Кордові (місто в Андалусії, Південна Іспанія), освіту отримав у Саламанкському університеті, а 1585 року прийняв духовний сан. Згодом переїздить до Мадрида, де при королівському дворі отримує місце капелана. З можливих для дворянина того часу видів діяльності – «церква, море або палац» – Гонгора обирає церкву і палац. Але головним у його житті була поезія.

Він вважав, що мистецтво повинно служити небагатьом, колу вибраних. Засобом створення вченої поезії Гонгора обрав «темний стиль». На його думку, певна неясність висловлювань спонукає читача до роздумів, при цьому, щоб досягнути зміст, читач має бути більш інтелектуально обізнаним. Отже, Гонгора свідомо зашифровує свої поетичні тексти, звертаючись до штучно ускладненого синтаксису, використовуючи безліч неологізмів, перевантажуючи твори складними метафорами і перифразами. Гонгора відкривається читачеві не відразу. Щоб увійти у художній світ поета, його необхідно вивчити, подібно до того, як вивчають грецьких і латинських авторів. Один з головних дослідників Гонгори, вже згадуваний нами іспанський філолог Дамасо Алонсо, вважає, що саме в так званому «темному періоді» творчості Гонгори написав найкращі свої вірші. У поезіях автора переважають барокові мотиви суму, плинності життя, самотності та приреченості людини, прагнення гармонії та неможливості її досягти. Але митець протиставляє безнадії красу людських стосунків і досконалість мистецтва.

Намагання розбити творчість такого складного поета, як Гонгора, на періоди неминуче призводить до спрощення багатства його художнього світу. Тому умовно його творчість поділяють на два періоди: 1) до 1610 року і 2) після 1610 року і до смерті. Перший період позначений ліричними творами, що мають велику поетичну цінність (сонети, оди

тощо). Сонети Гонгори займають важливе місце в його творчості, хоча в них і відчувається вплив кастильського послідовника Петрарки – Еррери. Але Гонгора якісно оновлює естетичні принципи знаного італійця. Багато нового вніс поет і в канонічну форму сонету. Новизна виявилась у семантико-синтаксичній будові строф, оригінальному розподілі слів-понять і дієслівних конструкцій, сміливому використанні рим. Тематика його сонетів надзвичайно широка і різноманітна: сонети любовні, еротичні, бурлескні, сатиричні (вони присвячені містам, країнам, окремим людям), хвалебні, що оспівують книги, людей, події тощо. Крім того, поет створює сонети-епітафії, сонети на випадок та ін. Наведемо приклад сонету Гонгори у різних перекладах.

Іще гаряче золото не в силі
З волоссям порівнятися твоїм,
Іще обличчям лагідно-ясним
Затьмарюєш ти вроду чистих лілій,

Іще на диво всім горять несмілі
Твої уста цвітінням запашним,
Іще не може дорікнуть нічим
Кришталь твоєї красі сипучо-білій,

А вже волосся, шия та уста,
Все, чим пора квітує золота твоя, –
Усе – до лілій і кришталю,

Не тільки сріблом чи стеблом сухим
Стає поволі, а й відходить далі –
У землю, в тінь, у порожнечу, в дим.

Перкл. М. Москаленка

Пока руно волос твоих течёт,
Как золото в лучистой филиграни,
И не светлей хрусталь в изломе грани
Чем нежной шеи лебединый взлёт.

Пока соцветье губ твоих цветёт
Благоуханнее гвоздики ранней
И тщетно снежной лилии старанье
Затмить чела чистейший снег и лёд.

Спеши изведать наслажденье в силе,
Сокрытой в коже, в локоне, в устах,
Пока букет твоих гвоздик и лилий

Не только сам бесславно не зачах,
Но годы и тебя не обратили
В золу и землю, в пепел, дым и прах.

Перевод С. Гончаренко

У наведеному сонеті вражає надзвичайно багатий добір стилістичних прийомів поета: неочікувані метафори, вишукані епітети, анафори, що підсилюють плин часу, і в той же час – інтимно-розмовні інтонації.

Новації Гонгори спростили сонет, зробили його популярним. Але найбільше народна традиція виявила себе у романсах, а також піснях.

До другого періоду творчості поета належать «Сказання про Поліфема і Галатею», всесвітньо відомий твір «Поєми самотності», що належать до «темного періоду». Але не все в них зводиться до естетства, примхливості, граничного ускладнення і витонченості. У «Поліфемі» розповідається про кохання сина Посейдона, циклопа Поліфема, до прекрасної німфи Галатеї. Скоріше за все Гонгора взяв за основу байку з «Метаморфоз» Овідія, а не з «Одісеї» Гомера. Гігант Поліфем, переслідуючи німфу, вбиває її коханого Акіда. Боги змилилися над горем красуні і перетворили мертвого юнака на річку. Але оповідь Гонгори не викликає того жаху, який міститься у античній фавулі. Інша відмінність – психологічне мотивування вчинків героїв. Всі почуття персонажів – закоханість, неподілене кохання, ревності, страждання, сум – дублюються і навіть підсилюються схожими явищами у неживій природі.

«Поєми самотності» – це твір, в якому майже відсутній сюжет. Він існує, але тільки в загальних рисах: юнак потерпає від загибелі корабля у морі, опиняється на острові. Його мешканці влаштовують на його честь свято. Сюжет традиційний, навіть банальний. В чому ж таємниця успіху цього твору, чому більше трьох століть сперечаються щодо його привабливості вчені? Співставлення простоти сюжетних ліній і барвистості описів наштовхує на думку, що така диспропорція не випадкова, полемічна, що саме в ній захована суть цього своєрідного маніфесту поезії культизму. Поет був майстром слова, наділений чуттям внутрішньої краси вірша. Сам Гонгора на захист «Поєми самотності» писав: «Гадаю, що поема ця двічі робить мені честь. Якщо її

оцінять знавці, вона принесе мені славу; шануватимуть мене й за те, що мова наша моїми трудами сягнула досконалості і величі латинської». Дійсно, такого володіння словом в іспанській літературі до нього не було.

Особливостям індивідуального стилю поета присвятив свою статтю «Поетичний образ у дона Луїса де Гонгори» (1926 р.) іспанський письменник Федеріко Гарсія Лорка. Будучи поетом, Гарсія Лорка був закоханий у творчість свого видатного попередника. Завдяки йому і групі молодих прихильників Гонгори, ім'я і творчість цього представника поетичного бароко стали відомими широкому колу сучасних читачів. У 1927 р. було відзначено 300-річчя з дня смерті Гонгори. Ця подія стала актом символічного об'єднання поетів, що згрупувалися навколо Ф. Гарсія Лорки, і подарувала групі ім'я «покоління 1927 року». Після цього все, що створив Гонгора, який за життя не опублікував жодної книги (його вірші переписувались, а друкувалися лише в антологіях), входить у класичний канон. Його спадок немовби знову був відкритий на батьківщині і повернувся у вітчизняну і світову літературу. Лірика, поеми і драми Гонгори перевидуються, перекладаються. Стають об'єктом зацікавленості літературознавців усього світу. Одне з видань Гонгори (1948 р.) ілюстрував Пабло Пікасо.

4. Розвиток прози. Ф. Кеведо-і-Вільєгас.

Концептизм був також і стилем барочної прози в іспанській літературі. Наприкінці XVI – на початку XVII ст. завершили своє існування лицарський і пасторальний романи. Розпочалася ера реалістичного за своїми тенденціями роману.

Видатним письменником, який своєрідно відобразив складнощі вступу Іспанії в сучасну епоху, був Франсіско Гомес де Кеведо-і-Вільєгас (1580–1645). Він походив з аристократичної родини і отримав широку освіту (громадянське і церковне право, математика, медицина, політика, мови давні і нові). Енциклопедичність знань, різнобічність творчих здібностей, політичні перипетії, індивідуальні якості дають можливість ставити Кеведо в один ряд з представниками доби Відродження. Але від них його відрізняє відсутність оптимістичної концепції природи, суспільства і людини. Титани Відродження були гармонічні, як та людина, яку вони показували в своїх творах. Кеведо був просякнутий протиріччями: речі не такі, якими здаються; світ нічого не вартий, адже він ніщо; єдина реальність – це небуття. Розповсюдивши такий погляд на сферу почуттів і емоцій, письменник доходить висновку, що не існує і моральних цінностей,

які заслуговують позитивної оцінки. Звідси скептицизм, похмурість більшості його творів, в яких Кеведо відтворив сатиричну панораму Іспанії свого часу. Країна була охоплена не тільки економічним застоєм, але й моральним занепадом.

В цілому світ здається поетові хитким, мінливим, фантазмагоричним, а людина далеко не вершиною творіння, її доля непередбачена. Як він говорить в одному з сонетів, «честь не в пошані, але пошана в шанобі». Характерні риси стилю Кеведо – реалістичний гротеск, поєднаний з песимістичною іронією. Спочатку він писав сатири звичаїв і побуту, в яких превалює сатирично-гумористичний настрій (памфлети «Родовід дурнів», 1597 р., «Пояснення і походження Глупоти», 1598 р.). Пізніше з'являються гнівні соціально-політичні сатири, яскравим зразком яких є всесвітньо відомий шедевр «Сновидіння», вперше опублікований у 1627 р. Ця збірка була заборонена інквізицією; сучасні дослідники порівнювали її з живописом І. Босха. У п'яти сатиричних новелах-сновидіннях («Сновидіння страшного суду», «Сновидіння аду», «Шалений альгуасил», «Світ навиворіт», «Сновидіння смерті») у фантастичній формі відтворюються реальні ситуації, які свідчать про невиліковні хвороби, що охопили всі ланки іспанської суспільної будови. Співчуття Кеведо викликає лише народ, який страждає від лихоїмства, користолюбства, просвітницького невігластва, лицемірного обману тих, хто тримає владу в своїх руках. У письменника немає культу могутності слова, яке немовби саме по собі може відкрити потаємний сенс світу речей. На відміну від культистів, Кеведо накладає словесну сітку на нову дійсність, що заявила про себе у XVII столітті. Концептизм Кеведо – це не поза і не бажання втекти у світ чистого мистецтва, він виникає завдяки емоційному сприйняттю мозаїчно-безладної картини життя.

Демократична спрямованість і реалістичні тенденції творчості Кеведо відбилися в романі «Історія життя пройдисвіта на ім'я дон Паблос, приклад волоцюг і дзеркало шахраїв» (коротка назва «El Buscón» – «Пройдисвіт»), опублікованому в 1626 році. Дон Паблос – це пройда, породження дійсності Іспанії, яка вступає в нову епоху. Він – пікаро й існує немовби поза класами, суспільними групами і прошарками. Це дає герою можливість вільно пересуватися не тільки в географічному просторі, але й в соціальному. Письменник в цей час вивчає в усіх подробицях зв'язок між «вільним» пікаро і середовищем, яке складається з пройдисвітів різних рангів, серед них зустрічаються і вищі сановники, яких автор неочікувано поєднує, створюючи несподівані сполучення і комбінації. Розглянемо, що означає

«пікаро». Це люди без певного місця проживання, які відрізняються аморальністю і заповзятливістю. Бездомними злодюжками вони стають через соціальні обставини. У більш пізніх романах з'являються «пройдисвіти за покликом», для них таке життя стає засобом досягнення соціальної свободи. Усі загальнолюдські ідеали у душі пікаро спотворюються. Це стосується його уявлень про честь, працю, кохання тощо. Принцип реалістичної заданості, обумовленості героя середовищем і обставинами передбачає зміну типових рис пікаро в залежності від нового середовища і нових обставин. Іншими словами, цей герой – пристосованець. Отже, пікаро – це не жанрова вигадка, а соціальний тип, що прийшов у літературу з життя.

Особливий жанр прозових творів Кеведо, про який майже не говориться в літературних оглядах, складають численні (більше двохсот) листи, які відображають різні етапи творчості письменника, подробиці літературних полемік, перебіг політичної діяльності та труднощі особистого життя. Це філософські листи, листи-есе, листи-трактати, наповнені вченою премудрістю, просякнуті проповідницьким пафосом, серйозні, жаргівливі, їдкі. «Лист до Найхристияннішого короля Людовика XIII», що належить перу Кеведо – один з перших європейських зразків «відкритого листа». На жаль, ім'я цього визначного художника було забутим на теренах літератури подальших періодів. У XIX ст. до Кеведо намагався викликати інтерес Проспер Меріме, який написав про нього працю «Дослідження про життя і твори Франсіско Кеведо». Але інтерес до творчості та особистості письменника віродився на батьківщині та за її межами лише у XX столітті.

Ще одним визначним прозаїком Іспанії справедливо вважається Балтазар Грасіан-і-Моралес (1601–1658), про якого ми вже згадували. В літературному спадку Грасіана головне місце належить роману «Критикон» (1651–1657). Він складається з трьох частин, які мають назву «Кризи». Ці три частини відповідають трьом періодам людського життя (дитинство й отрочтво, зрілий вік, старість). Критико, який пережив аварію корабля, представник світу цивілізації й культури, опинившись на острові Святої Єлени, зустрічає «природну людину» Андренію, що живе у печері, вигодуваний і вихований тваринами. Розпочинається «виховна подорож» цивілізованим світом. Ця подорож доводить, що справедливе життя існує тільки в уяві Критико, котрий спостерігає неспокійне людське існування як сторонній спостерігач. Автор примушує свого героя Андренію побачити сучасну Іспанію очима незаангажованої «натуральної людини» – ефектний прийом, який використає Вольтер у повісті «Простак». Моральна

алегорія в Грасіана часто переходить у символ, що має цілком зрозуміле значення. Цей прийом теж, безумовно, вплинув на письменників доби Просвітництва.

Помітним явищем у здобутку письменників-прозаїків Іспанії цієї доби була історична проза, яка мала, перш за все, дидактичне значення. Найбільш відомими були: Хуан де Маріана (1536–1624) автор «Історії Іспанії»; Антоніо де Соліс-і-Ріваданейра (1610–1686) автор «Історії завоювання Мексики». Зупинимось подрібніше на останньому творі. Якщо опис флори і фауни Мексики, хоча і запозичений, поступався замальовкам очевидців тільки у жвавості та безпосередності, то розповідь Соліса про справи і діяння конкістадорів, а особливо оцінка конкісти індіанцями, разуче відрізняється від бачення цієї картини багатьма хроністами. Його твір – це романтизована повість про конкісту, але без жорстоких подробиць і без негативних оцінок. Адже діяльність конкістадорів повинна була оцінюватись тільки позитивно.

Загальні висновки. Отже, підсумовуючи все сказане, наголосимо, що не єдиним, але визначальним, художнім принципом епохи стало звернення до реальної дійсності. Йому були притаманні риси явища, що тільки зароджується і не сформувалося остаточно. Звідси – його стильова невизначеність (наявність культизму і концептизму в поезії, наприклад). Але така свобода від жорстких стильових норм, можливо, і сприяла становленню іспанської поезії XVII ст. як оригінального явища в світовій літературі.

Література угорського романтизму

Дисципліна: Зарубіжна література (Зарубіжна література першої половини ХІХ ст.)

Вид лекції: тематична.

Дидактичні цілі:

Навчальна – ознайомити студентів з особливостями угорського романтизму, творчістю видатних угорських поетів-романтиків; формування у студентів цілісної картини розвитку літератури;

Розвиваюча – розвивати абстрактне і креативне мислення, пам'ять, вміння проводити паралелі;

Виховна – виховувати естетичний смак, любов до поезії, розуміння важливості художньої літератури для розвитку людини.

Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки: історія літератури, теорія літератури, всесвітня історія, філософія літератури.

Основні поняття: романтизм, романтичне світовідчуття, національна самотність.

План

1. Становлення угорського романтизму.
2. Творчість Міхая Вьорешмарті.
3. Життя і творчість Шандора Петьофі.

Рекомендована література

4. Гидаш А. Петёфи / Антал Гидаш. – М. : Молодая гвардия, 1961. – 366 с.
5. Ийеш Д. Шандор Петёфи / Дюла Ийеш. – М. : Радуга, 1984. – 480 с.
6. Панди П. Петёфи / Пал Панди // Петёфи Ш. Стихотворения. Поэмы. – М., 1971. – (БВЛ). – С. 5-29.
7. Скуратівський В.Л. Поет-патріот Шандор Петефі / В.Л. Скуратівський. – К. : Дніпро, 1972. – 48 с.
8. Умнякова Е.В. Шандор Петефі / Е.В. Умнякова. – М. : Знание, 1972. – 50 с.
9. Шахова К. Венгерская литература 20 – 40-х годов ХІХ века / К. Шахова. – К. : Вища школа, 1973. – 207 с.
10. Шахова К.О. Шандор Петефі: Життя і творчість К.О. Шахова. – К. : Дніпро, 1972. – 217 с.

Тексти

1. Вєрешмарти М. Стихотворения / [Пер. с венг. Н. Чуковского и Л. Мартынова] / Михай Вєрешмарти // Европейская поэзия XIX века / Под ред. М. Ваксмахера и Т. Блантер. – М. : Худож. лит., 1977. – С. 189-196. – (Библ. всемирн. лит. Серия вторая. Т. 85).
2. Кишфалуди Ш. Стихотворения / [Пер. с венг. Н. Чуковского] / Шандор Кишфалуди // Европейская поэзия XIX века / Под ред. М. Ваксмахера и Т. Блантер. – М. : Худож. лит., 1977. – С. 184-185. – (Библ. всемирн. лит. Серия вторая. Т. 85).
3. Петєфи Ш. Стихотворения; Поэмы / [Пер. с венг. А. Кун, В. Левика, Л. Мартынова и др.] / Шандор Петєфи. – М. : Худож. лит., 1971. – 624 с. – (Библ. всемирн. лит. Серия вторая. Т. 100).

Текст лекції

1. Становлення угорського романтизму.

Втративши національну незалежність у XVI ст., після стоп'ятдесятилітньої турецької навали, Угорщина стала безправним васалом Габсбурзької династії в Австрійській імперії. Штучна германізація країни, повна залежність від Відня, яка заважала економічному і культурному розвитку Угорщини, важке становище кріпаків, поява капіталізму створювали умови для розвитку національно-визвольного руху. В морі крові було потоплено антиавстрійське повстання Ференца Ракоці II, повішано «угорських якобінців» Мартиновича і його товаришів. Державною мовою було оголошено німецьку і тільки з 1842 – угорську поряд з німецькою. У цих умовах навіть боротьба за угорську мову, за національну літературу перетворювалася у політичну боротьбу проти засилля Габсбургів. **Романтичне світовідчуття** в Угорщині спочатку цілковито **визначалося пориванням до національної свободи**. Відповідно до цього головним мотивом у літературі стала до середини 20-х рр. поетизація минулого країни. Пізніше романтизм почав засвоювати радикальну спрямованість.

Історія романтизму в Угорщині – це історія зростання національної самосвідомості, яка від дворянсько-націоналістичної героїки піднеслася до народно-гуманістичних ідеалів.

Власне романтизму в угорській літературі поклав початок виступ у 20-ті роки століття драматурга і лірика Кароя Кішфалуді, засновника щорічного альманаху, фактично – першого в країні літературного журналу «Аврора»; а особливо поетів Ференца Кьольчеї та Міхая Вьорешмарті. У **Кароя КІШФАЛУДІ (1788 – 1830)** рано розпоча-

лися непорозуміння з батьком, суворим поміщиком старих принципів. Ці непорозуміння переросли у пряий бунт проти його влади. Карой віддав перевагу богемному життю перед кар'єрою і одразу ж після постановки на сцені п'єси *«Татари в Угорщині» (1809)* прокинувся знаменитістю. Автор патріотичних елегій, романтичних балад, їдких, пародійно та сатирично загострених епіграм, пісеньок і новел, Кішфалуді одним з перших серед угорських романтиків відчув у народній поезії серйозний ліричний і життєвий зміст.

Другий угорський романтик вже яскраво вираженого патріотичного складу – **Ференц КЬОЛЬЧЕЇ (1790 – 1838)**. Його відрізняли естетичний кругозір, прискіплива увага до загальнолюдських проблем, що поєднувалося з гострою, то меланхолійною, то пристрасною, невдоволеністю угорською «провінційністю». Він шукав опору у волюбних заповітах грізних років національної історії, у живій національній самобутності. Звідси у його віршах звернення до образів Зріні та Ракоці – героїв угорської свободи, пісенний сум, кризь який відчувається приховане розчарування у теперішньому. Викривально-патріотичний пафос віршів *«Ракош»*, *«Тиран»*, *«Гімн»*, *«До свободи»* сповнений тривоги за майбутнє, поєднується з гіркими сумнівами у можливості перемоги, скорботою про марність зусиль. Він розуміє свою високу етичну місію романтичного поета, що постійно відчуває над собою дамоклів меч національної та людської неволі.

2. Творчість Міхая Вьорешмарті.

Творчість **Міхая Вьорешмарті (1800 – 1855)** – вже цілий великий етап. В епічній поемі про прихід давніх угрів на свою теперішню батьківщину *«Втеча Залана» (1825)*, яка зробила його знаменитим, усе сповна відповідає націонал-героїчним ілюзіям. Поряд із тим визрівало і протиріччя між ідеалом національного блага і ліричною мрією про реальне щастя особистості. Це підтверджують його поеми, як фантастичні (*«Чарівна долина»*, *«Південний острів»*, 1826), так і похмуро-романтичні (*«Руїни»*, 1830; *«Два сусідніх замки»*, 1831). У перших – гірке почуття недосяжності ідеалу спонукає поета відійти у примхливий казковий світ. У двох останніх відчувається розчарування у ходульній національно-романтичній патетиці, відразу до феодального минулого.

Страждаючи через розрив ідеального і реального, поет звертається до фольклору. Наприкінці 20-х – початку 30-х рр. Вьорешмарті створює багато віршів пісенно-баладного жанру, в яких присутні й соціальні за тематикою вірші (*«Прокляття»*:

Зовётся Гёргеєм тот негодяй позорный,
Кто предал родину, свой долг презрев,
Так пусть всегда, везде, до гроба и за гробом,
Его преследует господень гнев...
Пасть, не изведав битв, всё сдать врагу без боя!
Переглянувшись, шлют ему вослед
Его соратники суровое проклятье, –
Тому проклятью вечно смерти нет...
Пусть высохнет трава, где отдохнуть он сядет,
Пусть, ветку увидав, на ней повиснет он,
Пусть терпит голод он, пусть корчитсЯ от жажды,
Вовек людским презреньем заклеимён.
Пусть гонятся за ним повсюду беды, словно
Озлобленные псы, пусть он живёт
До гроба в нищете, в терзаниях и сраме,
А после гроба муки обретёт),

і пісні («Гірка чаша»:

Коль жєнице во власть
Ты предался душой,
Знай: суждено пропасть
Душе твоей большой.
Улыбки лгут, беду сулят
Прекрасные глаза,
Улыбки жажду утолят,
Но всё сожжёт слеза.
Пей! Краток жизни пир,
Не вечен даже мир.
Он лопнет, как пузырь пустой,
И всё сольётся с пустотой),

і романтичні балади («Бечкерекі», «Прекрасна Ілона»). За тематикою, світовідчуттям, образною системою усі вони пов'язані з оптимістичними мотивами фантастичної драми-казки «Чонгор і Тюнде» (1830), одного з видатних творів усього угорського романтизму. Це казка з глибоким філософським підтекстом, у якому поєдналися народний досвід і вікова мудрість. Філософський смисл казки в тому, що романтичні герої, які шукають щастя, добро і красу, залишають небо заради землі, хоча на ній немає ані безсмертя, ані ідеальної досконалості і усе тут недовготривале. Краса виступає в обличчі самовідданої реальної земної любові і торжествує над злом і хаосом. В цьому піднесеному гуманізмі – істинна народність драми-казки Вьорешмарті.

Угорський романтизм у творчості Вьорешмарті 30 – 40-х рр. починає набувати гуманістичної, навіть демократичної спрямованості. Саме тоді створені найкращі зразки патріотичної лірики – **«Угорський герб»**, **«Любов до вітчизни»**, **«Пророцтво»**, **«Заклик»**:

*Мадьяр, за родину свою
Неколебимо стой,
Ты здесь родился, здесь умрёшь,
Она всегда с тобой.
Другой отчизны не ищи
И смертный час тут встретить –
В беде иль в счастье должен ты
Здесь жить иль умереть...
Народам мира мы кричим,
Столпившимся вокруг:
«Мы заслужили право жить
Тысячелетьем мук».
Не может быть, чтоб крови зря
Так много пролилось,
Чтоб столько преданных сердец
В тоске разорвалось...
То время, славное вовек,
Должно прийти, придёт,
Когда исполнится всё то,
О чём молил народ.*

40-ві рр., бурхливий канун революції, – час розквіту філософсько-політичної лірики Вьорьошмарті, а також його драматургії. Розширюються духовні обрії поета, поглиблюється розуміння ним історії (**«До альбому Гутенберга»**, **«Роздуми у бібліотеці»**). Вьорешмарті співчутливо ставився до ідеї заснувати угорський Національний театр, захищав Гюго і французьку романтичну драму, популяризував Шекспіра. Краща драма Вьорешмарті **«Цілліє та Хуняді»** (1844) – це твір про відсіч османським завойовникам і боротьбу за централізовану державну владу. Її захисник – доблїсний і чесний Ласло Хуняді, в подальшому знаменитий полководець. Ласло Хуняді, його прибічники, народ – позитивні образи, сили, що торжествують над феодалами, які чубляться за владу. Таким є Цілліє, керівник заколоту проти Хуняді, – цинїчний і розумний інтриган, типовий представник розбещеної, владолубної та жадїбної знатї, яку породила доба феодальних чвар. Піднесеного етичного смислу надає драмі ідея непохитного торжества морального і політичного ідеалу.

Вьорешмарті щиро вітав перше велике завоювання угорської революції 1848 р. – скасування цензури (вірш «*Свобода друку*»). Він був депутатом Національного зібрання, членом верховного суду угорської республіки. Після поразки революції йому довелося переховуватися. Поразка стала страшною душевною драмою для Вьорешмарті. Поетичний її вираз – останній вірш поета «*Старий циган*». У ньому вирує нестримне горе патріота, який бачить катастрофу мрії свого життя, приниження нації, страждання громадянина, який пережив криваву розправу з кращими синами вітчизни:

*Чей это слышен затаённый стон?
Кто, дико мчась, и плачет и ревёт?
Что там гудит, как мельница в аду?
Там кто это стучится в небосвод?
Кто? Падший ангел? Воин весь в крови?
Безумец? Раб надежды и любви?
Играй! Всему приходит скорбный срок, -
Негодной палкой станет и смычок.
Стакан и сердце наполняй вином
И не заботься ни о чём ином!*

3. Життя і творчість Шандора Петьофі.

«*У прекрасної, вогняної угорської нації немає більш великого сина, ніж Петьофі. І в неї не було дня щасливішого, ніж день народження Петьофі*» (*Я.Неруда*). Шандор ПЕТЬОФІ, справжнє прізвище ПЕТРОВИЧ, (1823 – 1849) народився 1 січня 1823 р. в містечку Кіш Кереші у слов'янській селянській родині. Його батько Іштван Петрович був сербом, а мати Марія Хруз – словачкою. Годувальницею для хлопчика батьки взяли угорку Жужанну Куруц. Вона і навчила його угорській мові, угорським пісням. Здібного хлопчика заможний батько віддав до школи. Шандор швидко оволодів латиною та німецькою (загалом знав 15 мов), але, позиціонуючи себе угорцем, свідомо відмовлявся говорити німецькою. Це був юнацький бунт проти Габсбургів. Зрештою Шандор несподівано вирішує стати актором. Він високо оцінив національну і демократичну місію угорського театру. Почавши працювати статистом театру в Пешті, бере собі псевдонім Петьофі. Веде типове життя різночинця-інтелігента, починає писати вірші, але злиденне існування примушує його стати солдатом. Він іде до війська не лише за шматок хліба, а й з надією потрапити до Італії – батьківщини мистецтв. Невдовзі лікарі, зважаючи на слабке

здоров'я Петьофі, звільнили його від військової служби. Він продовжує мандри країною, декламуючи по шинках свої вірші.

У цей час починається розквіт його поетичної діяльності. Угорські фольклористи тоді ж записують низку його чарівних пісень, вважаючи їх народними. Твори Петьофі здобувають популярність. Віршами поета зацікавився Вьорьошмарті: «Ви один справжній лірик, якого будь-коли мала Угорщина...» Так до Петьофі прийшли слава і відносний матеріальний достаток.

Улітку 1844 р. він починає працювати в редакції ліберального «Пештського модного журналу», однак невдовзі залишає цю роботу і стає одним з перших в Угорщині професійних письменників, що живе виключно літературним заробітком. Велику роль відіграло ґрунтовне його знайомство з передовими ідеями тієї доби, зокрема з політичною та філософською спадщиною Великої французької революції. Поет виявляє великий інтерес не лише до французької революції, а й до ідей утопічного соціалізму. Навколо Петьофі гуртувалися численні однодумці.

У той час він одружується з Юлією Сендреї. Саме їй присвячує поет ліричний цикл, що став одним з найкращих у світовій літературі:

*В сто образов я облакаю любовь,
Сто раз тебя вижу другой;
Ты – остров, и страсть омывает моя
Тебя сумасшедшей рекой.
Другой раз ты – сладкая, милая ты, –
Как храм над моленьем моим;
Любовь моя тянется тёмным плуцом
Всё выше по стенам твоим.
Вдруг вижу – богатая путница ты,
И готова любовь на разбой;
И вдруг уже нищенкой просит она,
В пыль униженно встав пред тобой.
Ты – Карпаты, я тучей стану на них,
Твоё сердце штурмую, как гром;
Станешь розовый куст – вокруг твоих роз
Соловьём распоюсь над кустом.
Пусть меняется так любовь моя, но
Не слабеет, – вечно живая она;
Пусть тиха иногда, тиха, как река, –
Поищи, не найдёшь её дна!*

(«В сто образов я облакаю любовь...»)

*Флаг любви – моё живое сердце!
Борются два духа за него.
Дни и ночи длится неустанно
Битва из-за сердца моего.
Первый дух – весёлая надежда,
В снежно-белом одеяньи он;
Дух второй – мрачнейшее сомненье –
В чёрные покровы облачён.
Я не знаю, кто кого осилит,
Но боюсь такого я конца:
Флаг любви – моё живое сердце –
Разорвут на части два бойца!*

(«Флаг любви»)

*Если ты цветок – я буду стеблем,
Если ты роса – цветами ввысь
Потянусь, росинками колеблем, –
Только души наши бы слились.
Если ты, души моей отрада,
Ввысь небес – я превращусь в звезду.
Если ж ты, мой ангел, бездна ада –
Согрешу и в бездну упаду.*

(«Если ты цветок...»)

У березні 1848 р. Петьофі та його найближчі друзі фактично очолили виступ пештських громадян проти реакційного режиму. Невдовзі революційна напруга в країні спадає. Вже влітку Петьофі зазнає поразки на виборах до Національних зборів. «Молодь березня» внаслідок інтриг повільно, але невпинно усувається з авансцени. Поет вступає до війська. Капітан Петьофі разом з дружиною і маленьким сином їде спочатку в Дебрецен, а згодом – у Трансільванську армію. Влітку 1849 р. Петьофі, тепер вже майор, супроводжує командуючого на лінії фронту між Фехерьодхазом і Шьогешваром. Там почалася остання битва з ворогами угорської свободи. 31 липня 1849 р. великий поет загинув в одному з боїв під Шьогешваром.

Народна поезія стала криницею реальної життєвої мудрості, світопостереженням і поетикою Петьофі. Перші його поетичні спроби були саме в руслі народної пісні. Для Петьофі характерними є спільні з народом турботи і образи, гумор і відчайдушність, природність і безпосередність почуттів. Тому багато його віршів увійшли до усної

традиції. Одухотворення усього, що оточує, природи стає основою поетики Петьофі, наріжним формоутворюючим художнім засобом – зерном, з якого поступово виростає революційно-матеріалістична філософія буття. Природа, її стани, майстерно відібрані і лірично висвітлені, стають образною проекцією душевних рухів поета (**«На Хевешській рівнині», «Хмари», Захід сонця», «Дорогою...»**):

*Дорогою – пустынные места,
Ни дерева, ни травки, ни куста,
Где б даль перекликалась с соловьём.
Пустынные места в пути моём.
И тёмный вечер в облака одет,
И кажется, что звёзд на свете нет.
Но вот я карих глаз припомнил взгляд –
И ожил я, и я дороге рад,
И будто всё другое, не узнать, –
Мерещится такая благодать.
И будто вдоль дорожной колеи
Цветущие кусты и соловьи,
И небо за чертой земных борозд
Полно бесчисленных огромных звёзд.*

(«Дорогою»)

Одухотворення природи у Петьофі сповнене внутрішнього руху. Ніби стихійне фольклорне жителюбство переходить у майже програмний романтичний гуманізм (**«На початку осені», «Чи бачив хто...», «Зимові вечори», «Степ узимку», «1848», «Смерть зими», «Весні», «Море повстало»**):

*Бессердечная зима,
Смерть тебя, тирана, скосит,
И земля твой скучный гнёт,
Надоевший гнёт отбросит;
Будет воля! Небеса
На тирана ополчатся,
Солнца жаркие лучи
В зиму стрелами вонзятся.
Ты умрёшь, умрёшь, зима!
Все тираны умирают,
Если вдруг народы их
Твёрдо воли пожелают.
Если смелые рабы
Твёрдо пожелают воли,*

*Рухнут стены их тюрьмы
И не возродятся боле... («Смерть зими»)*

*Море поднялось, восстав, –
Народов пучина,
Землю и небо страша,
Берег валами круша, –
Рукой исполина.
Знаете танец такой?
Музыки трели?
Так изучай, что не знал,
Можешь узнать этот шквал –
Народа веселье... («Море повстало»)*

За усім ліричним складом Ш. Петьофі є гармонійним. Драматична сила віршів **«У рідних місцях»**, **«Осінній вітер шорохтить...»** базується саме на контрасті лірично мирного рефрену і войовничого змісту:

*Осенний ветер шелестит в деревьях,
Так тихо-тихо шепчется с листвою.
Не слышно слов, но грустные деревья
В ответ ему качают головой.
Я на диване растянусь удобно.
День гаснет. Скоро вечер. Тишина.
Склонив на грудь усталую головку,
Спокойно, тихо спит моя жена.
Рукой счастливой слышу колыханье
Её груди. В моей руке другой
История сражений за свободу –
Молитвенник и катехизис мой.
В душе моей гигантскою кометой
Горят его живые письма.
Склонив на грудь усталую головку,
Спокойно, тихо спит моя жена.
Народ, покорный бешенству тирана,
В сражение гонят золото и кнут.
А вольность? За одну её улыбку
Герои в бой бестрепетно идут
И принимают, как цветы от милой,
И смерть и раны, что дарит она.
Склонив на грудь усталую головку,*

*Спокойно, тихо спит моя жена...
Передо мной кровавой панорамой
Встают виденья будущих времён:
В своей крови враги свободы тонут,
От тирании мир освобождён.
Стук сердца моего подобен грому,
И молниями грудь рассечена.
Склонив на грудь усталую головку,
Спокойно, тихо спит моя жена.*

В єдності піднесеного гуманізму, патріотичної скорботи і сповненої соціальних надій гнівної погрози – оригінальність ліричного світу Петьофі. Саме тому так захоплює читача власне політична лірика поета. Своєрідним «мостом» від поетичного спостереження до переконливої дії є філософська лірика Петьофі. Філософські його вірші є інтелектуально глибокими. Лірична інтонація ніби всмоктує веле-тенський досвід, який поет взяв від літератури, історії, життя (**«Людина», «Суд», «Світла!»**):

*Я дочитал до конца летопись рода людского...
Что же такое – она, наша история? Кровь
Так и сочится из скал, скрытых в тумане бывшего,
И до сегодняшних дней льётся сильнее и сильнее,
Не иссякает поток. И не мечтай ты об этом:
Крови реке суждено в море кровавое впасть.
Близятся страшные дни, дни катастроф небывалых...*

Знаю: возникнут два стана.

*Будто бы нации две – нация добрых и злых.
Будут бороться они. Тот, кто терпел поражения, –
Добрый, – тогда победит наконец!
Эта победа его в море кровавом потонет,
Но – всё равно! Этот суд и обещал нам господь
Через пророков своих... А вслед за судилищем этим
Станет вся жизнь на земле вечным блаженством полна.
Ради блаженства тогда в небо летать не придётся,
Ибо на землю сюда к нам низойдут небеса!*

У віршах звучать воістину гамлетовські питання, усвідомлюються протиріччя і помилки (**«Бути чи не бути поетом», «Божевільний», «Одне мене турбує...», «Сором поразок, втеч ганьба...»**).

*Стыд поражений, бегств позор
Везде, куда ни кинешь взор!
Известья что ни день, то хуже!*

*Как будто камень брошен в лужу
И грязь летит – так с поля битв
В твоё лицо позор летит.
О нация моя! Куда же
Ушла из дрогнувших сердец
Уверенность, что иго вражье
Ты можешь сбросить наконец!..
Страна венгерская моя,
Иль проклята твоя земля?
И если так, хотел бы знать я,
Чем заслужила ты проклятье?..
О, для того ль мы вновь восстали,
Чтоб снова в землю нас втоптали?
Нет! Нынче надо нам, друзья,
Иль победить, иль умереть!
К оружию, нация моя!
Вперёд! Победа или смерть!..*

Створюється той характерний сплав думок і настроїв, що робить Петьофі в угорській поезії чи не засновником лірико-поліфонічного жанру драматичного монологу. При цьому Петьофі не втрачає внутрішньої цілісності. У нього навіть у надриві «**Божевільного**», у бурхливому відчаї «**Найжахливіших часів**», «**Житті чи смерті**», коли все пророкує поразку, залишається щось цілісне. Трагізм і волелюбно-бунтівний порив у майбутнє – це неподільне ціле. Трагізм Петьофі ніби несе у собі історичний оптимізм. Він і слугує тим катарсисом трагедії, яку він переживає, що дозволяє йому і читачеві, хоч би ідеально, подолати дисгармонію, не втратити соціально-гуманістичної мрії:

*...Что пристаёте?
Живо вон отсюда!
Я тороплюсь. Великий труд кончаю:
Вью бич пылающий из солнечных лучей,
Им размахнусь, вселенную бичую.
Они застонут, но захохочу я:
Вы тешились, когда я плакал?
Ха-ха-ха!
Жизнь такова. Мы стоне и смеёмся,
Покуда смерть не скажет: «Цыц!»
И я умру однажды, ибо в воду
Мне влили яду те, кто втихомолку
Моё до капли выпили вино...*

За формою політичні вірші Петьофі – майже завжди пряме звернення. Це або звинувачувальна промова, сповнена сарказму і насмішки («Шляхтич»), гнівний і гордий виклик («Дика квітка», «Магнатам», «Досить!»), крик відчаю («Пісня про чорно-червоний стяг», «Тиха Європа»), або заклик до соратників, друзів («Угорська нація», «Якщо ти муж, будь мужнім», «На шибеницю королів!»):

*Мужчина, будь мужчиной,
А куклой – никогда,
Которую швыряет
Судьба туда-сюда!
Отважных не пугает
Судьбы собачий лай, -
Так, значит, не сдавайся,
Навстречу ей шагай!
Мужчина, будь мужчиной!
Не любит слов герой.
Дела красноречивей
Всех Демосфенов! Строй,
Круши, ломай и смело
Гони врагов своих,
А сделал своё дело,
Исчезни, словно вихрь!
Мужчина, будь мужчиной!
Ты прав – так будь готов,
Отстаивая правду,
Пролишь за это кровь!
И лучше сотню раз ты
От жизни откажись,
Чем от себя! В бесчестье
К чему тебе и жизнь!
Мужчина, будь мужчиной!
Ведь не мужчина тот,
Кто за богатства мира
Свободу отдаёт!
Презренны, кто за блага
Мирские продались!
«С котомкой, но на воле!» -
Пусть будет твой девиз.
Мужчина, будь мужчиной!
Отважен будь в борьбе.*

*И ни судьба, ни люди
Не повредят тебе!
Будь словно дуб, который,
Попав под ураган,
Хоть выворочен с корнем,
А не согнул свой стан!*

З цими віршами Петьофі в прямому смислі виходив до живої народної аудиторії. Його **«Національна пісня»** стала справжньою поетичною прокламацією революції. Вірш **«Поважайте рядового»** розмножувався як певний неофіційний додаток до бойового статуту революційної угорської армії:

*Я офицер. Но, встретив рядового,
Который Bravo отдаёт мне честь,
Краснею я и думаю упорно:
Какая-то ошибка в этом есть.
Я первый должен честь отдать солдату, –
Ценней нас всех солдат во много раз,
Так, значит, уважайте рядового, –
Он, офицеры, выше вас!..
Что знают рядовые об идеях?
Мать-родина! Спросит бы у неё:
Зачем, как мачеха, суёт она солдату
Скупой паёк и ветхое тряпье?
Грош – плата за солдатские лишенья,
Беда прошла – другая началась.
Так, значит, уважайте рядового, –
Он, офицеры, выше вас!
Солдат не знает, что такое слава,
А если б знал, так в этом что за толк?
Ведь не хранят истории анналы
Имён солдатских. Славен только полк!
Да разве это записать возможно:
Чья кровь, когда, и где, и почему лилась?
Так, значит, уважайте рядового, –
Он, офицеры, выше вас!
Поток забвенья смоеет и могилы
Солдатские, не то что имена!
Бесплатно посох нищего калекам
Вручает благодарная страна.
И всё ж навстречу ядрам, саблям, пулям*

*Спешиш солдат, щоб виконати приказ.
Так, значить, уважайте рядового, –
Он, офіцери, вище вас!*

У 1844 р. Петьофі пише поему «**Витязь Янош**». Її герой – простий селянський парубок – з легкістю змігав усі перешкоди і досягав країни фей і зустрічався з коханою. У поемі «**Апостол**» (1848) мрійник-бідняк Сильвестр проходить усі кола пекельних життєвих мук, що лежать на шляху до справедливості. «Апостол» – справжня героїчна поема змужніння: історія чесного, самовідданого юнака, який проходить крізь найважчі випробування, гіркі розчарування у просвітницьких ілюзіях, але укріплюється у соціально-шляхетних ідеалах.

Романтичній творчості Петьофі не притаманні надуманість, абстрактність, пафосність. Головним його естетичним принципом залишалася здорова природність. Нерозривними у Петьофі є також критичний і стверджувальний початки, гостра критика у його творах зігрита великою любов'ю до спустошеного рідного краю, занедбаного народу, доведеного до стану тупого бидла, – любов'ю, яка звучить хоча б у ліричному гуморі поета.

Висновки. Отже, романтичне світовідчуття в Угорщині спочатку повністю визначалося прагненням до національної незалежності, поза якою не сприймалася ніяка інша – ані особиста, ані соціальна. Відповідно, головним мотивом у літературі до середини 20-х рр. стала поетизація минувшини (власне вільного від австрійського володарювання, історично самоствердившогося шляхетства). Пізніше волелюбство шляхетної та різночинної інтелігенції почало долати вузькостанові межі, а романтизм – засвоювати радикальну спрямованість.

Історія романтизму в Угорщині – це історія росту національної самосвідомості, яка від дворянсько-націоналістичної героїки піднялася до справжніх патріотичних, народно-гуманістичних ідеалів. Саме соціальною малорозвиненістю пояснюється майже байдуже ставлення угорської літератури цього періоду до наполеонівських походів. Якщо наполеонівські війни і будили протест, то моралізаторськи-відсторонений.

Своєрідний «міст» від поетичного спостереження до переконаної дії – це лірика Петьофі. З одного боку, вона не втрачає безпосередньої, майже фольклорної простоти, що притаманна поетові, з другого боку, його філософські вірші є інтелектуально глибокими. Лірична інтонація ніби вбирає велетенський духовний досвід, який поет почерпнув з літератури, історії, життя, від Шекспіра до Французької революції, від угорських селянських війн до уроків європейського 1848 року.

Phonostylistics and phonetic expressive means and devices

Дисципліна: фоностилістика

Вид лекції: тематична

Дидактичні цілі:

Навчальні: сформувати у студентів цілісну картину розвитку наукових знань з фоностилістики; спонукати до розвитку риторичних навичок мовленнєвої діяльності, враховуючи ресурси фонетичного рівня мовної системи.

Розвиваючі: розвивати інтерес до лінгвістичних питань, процесів, що відбуваються у мові.

Виховні: виховання позитивної мотивації до організації наукових досліджень.

Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки: фонетика, фонологія, стилістика, діалектологія, психолінгвістика.

Основні поняття: звуковий символізм, ономатопея, алітерація, асонанс.

Навчально-методичне забезпечення: підручники, словники.

План

1. Phonostylistics: The subject-matter.
2. Phonetic expressive means and devices.
 - 2.1. Euphony and cacophony.
 - 2.2. Onomatopoeia.
 - 2.3. Onomatopoeia in J. Joyces «Ulysses».
 - 2.4. Rhythm-forming figures of speech.
 - 2.4.1. Alliteration.
 - 2.4.2. Assonance.
 - 2.5. Rhyme.

Рекомендована література

1. Гальперин И.Р. Стилистика английского языка / И.Р. Гальперин. – М., 1997. – 335 с.
2. Гуревич В.В. English Stylistics. Стилистика английского языка: учеб. пособие / В.В. Гуревич. – 2-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 72 с.

3. Кухаренко В.А. Практикум з стилістики англійської мови: Підручник / В.А. Кухаренко. – Вінниця: Нова книга, 2000. – 160 с.
4. Derek Attridge, Peculiar Language: Literature as Difference from the Renaissance to James Joyce London: Methuen, 1988.– 262 p.
5. Simpson Paul. Stylistics: A resource Book for Students / Paul Simpson. – Routledge: London, 2004. – 247 p.

Текст лекції

1. Phonostylistics: The subject-matter

Phonostylistics studies variation in the use of sounds of a language as well as typical prosodic features of different types of discourse. As the term suggests, phonostylistics is concerned with the study of phonetic phenomena from the stylistic point of view. Some scholars consider it a branch of phonetics while others grant it an independent status. Phonostylistics is interconnected with many linguistic and non-linguistic disciplines such as paralinguistics, psychology and psycholinguistics, sociology and sociolinguistics, dialectology, aesthetics, information theory, etc. A wide range of issues are integral to phonostylistics: the phonetic norm and deviations from norms, phonetic synonyms, euphony, sound symbolism, stylistic devices coded or carried by phonetic expressive means, phonetic functional styles.

2. Phonetic expressive means and devices

The sound of most words taken separately will have little or no aesthetic value. It is in combination with other words that a word may acquire a desired phonetic effect. The way a separate word sounds may produce a certain euphonic effect, but this is a matter of individual perception and feeling and therefore subjective.

Independence of separate sounds is based on a subjective interpretation of sound associations and has nothing to do with objective scientific data. However, the sound of a word, or more exactly the way words sound in combination, cannot fail to contribute something to the general effect of the message, particularly when the sound effect has been deliberately worked out. This can easily be recognized when analyzing alliterative word combinations or the rhymes in certain stanzas or from more elaborate analysis of sound arrangement. The phonemic structure of the word proves to be important for the creation of expressive and emotive connotations. The acoustic form of the word foregrounds the sounds of nature, man and inanimate objects, emphasizing their meaning as well.

2.1. Euphony is a harmony of form and contents, an arrangement of sound combinations, producing a pleasant effect. Euphony – (*евфонія*) is

a sense of ease and comfort in pronouncing or hearing: «*The moan of doves in immemorial elms, and murmuring of innumerable bees*» (Tennyson).

Cacophony is a disharmony of form and contents, an arrangement of sounds, producing an unpleasant effect. Cacophony is a sense of strain and discomfort in pronouncing or hearing:

«*Nor soul helps flesh now // more than flesh helps soul*»(R.Browning).

Separate sounds due to their specific features are able to evoke certain ideas, emotions, perceptions and images. For instance, it has been suggested that the English vowel [u:] generally conveys sorrow and seriousness, while [i:] produces the feeling of joy. The experiment shows that people associate some separate sounds with certain properties of things, such as size, color and the noise produced. When a group of children between the ages of 3 and 5 are shown two boxes of large and small sizes and asked to symbolize them «a» and «i», they called the large box «a», and the small one «i», because the sound «a» in all the language of the world is an open vowel according to the vertical position of the tongue.

Besides, the so called sound symbolism manifests itself in a combination of speech sounds which aims at imitating sounds produced in nature, by people, by things or by animals. For example, *giggle*: laugh lightly in a nervous or silly way; *clash*: metals' striking together; *bang*: something striking violently; *sough*: murmuring sound of wind in trees.

2.2. Onomatopoeia

Onomatopoeia is explained in Oxford Dictionary as «Formation of words in imitation of the sounds associated with the thing concerned». The other definitions are: «Onomatopoeia is the use of words whose sounds imitate those of the signified object of action»; 'onomatopoeia' is a combination of speech-sounds which aims at imitating sounds produced in nature (wind, sea, thunder, etc.), by things (machines or tools, etc.) by people (sighing, laughter, patter of feet, etc.) and by animals. A use of onomatopoeia gives readers stimulations on hearing. To onomatopoeia may also belong the words in which certain combination of speech sounds can be associated with some meaning in the mind of the speaker. The initial combinations of consonants [fl] can show quick movement: *fly, flee, flood, flow, flop* and combination of [sk] can convey creaking sounds: *squeak, squeal, scratch, squawk, screech, scream*.

Sound symbolism can be classified into three types according to the different sound makers. So we may have sounds produced by animals, human beings and objects in broad sense. It is a device that uses words which imitate the sounds made by an object (animate or inanimate), or which are associated with or suggestive of some action or movement. This is the most primitive word formation method.

Words imitating animal sounds:

1. Onomatopoeia of animals is frequently used on domestic animals, especially for pets, because dogs, cats, cattle, chicken, horses and some other domestic animals have a very close intimate relationship with human beings. Historically, words which are used to describe those close friends of ours are rich and abundant in almost all languages. Let us take the dog for an example. The following is a list of vocabulary used to describe different sounds uttered by the dog:

bark: to make a short and loud cry;

bay: to bark with prolonged tones;

bowwow: to bark, used imitatively;

chide: to bark angrily;

gnarl: to snarl, growl;

growl: to utter a usually threatening gnarl;

howl: to make a loud sustained doleful cry;

quest: to bay;

mart: to growl with bared teeth;

whine: to utter a high-pitched plain true cry;

woof: to make a low gruff;

yap: to bark snappishly;

yelp: to utter a sharp, quick, shrill cry;

From the above words, it is found that we have so many words in English to indicate different sounds produced by a certain kind of animal. In fact, these are only a part of the vocabulary used for dogs, many other words of this kind are used and still quite a few new ones are coming into use. Furthermore, onomatopoeia of other common domestic animals such as chicken, horse, pig, cattle, sheep, duck, cat is also abundant.

So cats: *meow, mew, miaow, meow, purr*, and *caterwaul*.

Horses: *snicker, neigh, snort, snigger, whicker* and *whinny*.

Cattle: *moo, low, bellow, bleat*, and *baa*.

Hens: *cackle, gabble, chuck* and *chuckle*.

Other examples: *croaks* (frog), *gaggles* (goose), *roars* (lion), *hisses* (snake), *partridge* (churr), *crowes* (cock), *hums* (fly), *buzzes* (bee), *quack* (duck), *howl* (wolf), *coo* (pigeon), *jabber* (monkey), *pips* (chick), *chirps* (bird), *squeaks* (rat), *elephant* (bellow), *brays* (donkey), *craoks* (crow), *whoops* (crane), *chatters* (magpie). It is noteworthy that members of different language communities may perceive and imitate these sounds differently, in accordance with the phonological systems of their languages. The following table exemplifies the use of words to imitate sounds produced by animals in English, Kazakh and Russian:

Animal name	English	Kazakh	Russian
dog	Bow-wow	Аф-аф	Гав-гав
Cow	Moo-moo	Мө-ө	Му-у
Pig	Oink-oink	Қор-қорс	Хрю-хрю
Frog	Croak-croak	Бак-бак	Ква-ква
Goose	s-s-s	Га-га-га	Га-га-га
Rooster	Cock-a-doodle-doo	Қу-қа-реку	Қу-қа-реку

Words that imitate human's voice:

titter: short nervous laugh of people;

murmur: low continuous indistinct sound;

babble: talk in a way that is difficult or impossible to understand.

Words that imitate sounds of objects:

clash: metals' striking together;

pop: the sound from a gun;

thump: somebody knocks heavily, esp. with a fist;

sough: murmuring sound of wind in the trees;

whirr: continuous vibrating sound of a plane
patter: sound of quick steps of taps

clip-clop: the sound of a horse running;

tick-tack: the sound of a clock;

dub-a-dub: the sound of a drum;

zip: the sound of bullet;

toot: the sound of car's trumpet.

Some onomatopoeia words come from certain musical instruments or other nouns, having the same features of the instruments or these nouns. The word *drum* is originally a noun, indicating a certain musical instrument. When it is used in the sense of onomatopoeia, the word implies the sound uttered by bitterns which is like the sound of a drum. *Trumpet* refers to the shout of an elephant, meaning the sound like that of a trumpet. *Music* is not understood as what it usually is, it is explained as the soft and harmonic sound uttered by birds, which is pleasant to one's ears. It is just like a piece of soft music. *Carol* is another word similar as *music*. Still, *whistle* is used with thrushes to show the similarity of the same sound produced from a whistle.

There are two varieties of onomatopoeia: direct and indirect.

Indirect onomatopoeias a combination of sounds the aim of which is to make the sound of the utterance an echo of its sense. It is sometimes called «echo writing»: «And the silken, sad, uncertain rustling of each purple curtain» (E.A.Poe), where the repetition of the sound [s] actually

produces the sound of the rustling of the curtain or the imitation of the sounds produced by the soldiers marching over Africa:

«*We are foot-slog-slog-slog-slogging*

Foot-foot-foot-foot-slogging over Africa.

Boots- boots- boots- boots - moving up and down again» (Kipling).

2.3. Onomatopoeia in J. Joyce «Ulysses»

The sound system of language offers numerous resources for linguistic creativity in style, with metrical and rhythmic structure on the one hand, and phonetic and phonological patterning on the other. A distinction was drawn, echoing Attridge (1988), between *lexical* and *nonlexical* onomatopoeia.

Nonlexical onomatopoeia is perhaps the most direct form of verbal imitative art insofar as patterns of sound are crafted to represent the real world without the intercession of grammatical or lexical structures. Attridge's is a slightly irreverent yet hugely entertaining account of this principle at work in a passage from James Joyce's *Ulysses*.

'Fff! Oo!': nonlexical onomatopoeia

Joyce's dexterity in handling the sounds and patterns of English is evident on every page of his published work, but one episode of *Ulysses* is explicitly concerned with music and imitative sound, the chapter known from the Odyssean scheme as 'Sirens'. We can expect to find here not only Joyce's customary linguistic agility and ingenuity but also some consideration – if only by example – of the whole question of language's capacity to imitate directly the world of the senses. In the well-known closing passage of the chapter, we find a very rudimentary type of onomatopoeia: the use of the phonetic characteristics of the language to imitate a sound without attempting to produce recognisable verbal structures, even those of traditional 'onomatopoeic' words (*nonlexical onomatopoeia*). In its naked ambition to mimic the sounds of the real world, however, nonlexical onomatopoeia exposes sharply some important but easily overlooked features of more sophisticated imitative figures.

Leopold Bloom, having imbibed a glass of burgundy at lunch and a bottle of cider at four o'clock, is walking along the Liffey quay uncomfortably aware that the aftereffects of this indulgence will be embarrassing for him should they be heard by any passer-by. Just at that moment a tram passes, providing an acoustic cover under which he can achieve the desired release without fear of detection:

«Seabloom, greasebloom viewed last words. Softly. *When my country takes her place among*. Prrrr. Must be the bur. Fff! Oo. Rrpr. *Nations of the*

earth. No-one behind. <..>. Tram kran kran kran. Good oppor. Coming. Krandlkrankran. I'm sure it's the burgund. Yes. One, two. *Let my epitaph be*. Kraaaaaa. *Written*. *I have*. Ppprrpffrrppffff. *Done*».

Several nonlexical onomatopoeic sequences occur here, proffering with a vivid and comic directness the sounds and sensations of tram and fart and contributing to the undoubted memorability of the writing.

Although these are not words and sentences, they mimic words and sentences – and it is this mimicry that permits us to pronounce them at all. In reading ‘Fff! Oo. Rrpr,’ for instance, we give a specific phonetic interpretation to the sequence exclamation mark (or full stop)/space/capital letter and treat it quite differently from the rhythmic repetitions of ‘Tram kran kran kran,’ with its absence of punctuation and its lower case, or the continuous ‘Krandlkrankran,’ which has the graphic form of a single word. Even if the normal phonological restrictions are breached, as in the climactic string of letters (‘Ppprrpffrrppffff’), the resulting articulatory awkwardness helps draw attention to the sounds themselves, an effect that is equally dependent on the reader’s prior familiarity with rules of graphology and phonology. Elsewhere in *Ulysses* Joyce goes even further in the direction of unpronounceability within the conventions of English: the Blooms’ cat goes ‘Mkgnao!’ ‘Mrkgnao!’, and ‘Mrkrgnao!’, and in ‘Circe’ the ‘dummymummy’ produces the sound ‘Bbbbblllllbbllbblobschb!’ as it falls into Dublin Bay. The difficulty of pronunciation is obviously part of the comic point (when Bloom imitates the cat in reply he goes, conventionally, ‘Miaow!’).

The sequences we are looking at do not constitute lexical items, but they do not function purely as phonetic chains either, without reference to the morphological system of the language and its semantic accompaniment. (It would be difficult to find a string of letters that had no semantic colouring, given a specific fictional setting and the eagerness of readers to find meanings in what they read.) The letter ‘f’ hints at the word ‘fart,’ and ‘kran’ is not very far from ‘tram.’ ‘Krandl-’ evokes phonetically related verbs of movement and noise such as ‘trundle,’ ‘rumble,’ ‘grumble,’ ‘shamble,’ ‘scramble’ – what has been called a ‘phonesthetic constellation’ (Bolinger 1965, Graham 1981).

The reader might also be induced to make a connection with another sign system, that of musical dynamics, where ‘ppffff’ would signal ‘very soft’ and ‘very loud indeed’. (When Molly breaks wind in ‘Penelope’, and also does her best to be quiet about it, she addresses the words ‘piano’ and ‘pianissimo’ to herself at the critical moment. The onomatopoeic effect also relies on an *avoidance* of certain morphological associations where these would be irrelevant or distracting.

We should rely on our knowledge not only of the conventions of graphology, phonology, and morphology, but also of those of the rhetorical device of onomatopoeia itself. To take one example, the convention that a repeated letter automatically represents a lengthened sound is not to be found among the rules of the English language; the spelling of *gaffer*, for instance, does not imply that the medial consonant is pronounced at greater length than that of *loafer*. The rules cannot handle a succession of *more* than two repeated letters at all. But we have no difficulty with Joyce's triple *Fff*, which we interpret as an indication of marked duration, and such breaches of the graphological rules function, in fact, as strong indicators that we are in the presence of an onomatopoeic device. The conventions of onomatopoeia relate not just to spelling, however, but also to the associations evoked by sounds and letters. Within the tradition of English poetry, the onomatopoeic associations of /s/ and /ʃ/ are more appealing than those of /f/, though there is nothing intrinsically beautiful about the former or ugly about the latter.

The same letters can in fact perform very different onomatopoeic tasks: in *Ulysses* a sequence of *es* stands not only for a release of wind, as in 'A wee little wind piped eeee,' but for a stick trailing along a path ('Steeeeeeeeeeephen!' [1.629]), a creaking door ('ee: cree' [7.50] and 'ee' [11.965]), a turning doorhandle ('Theeee!' [15.2694]), and a distant trainwhistle ('Frseeeeeeeefronnnng' [18.595], 'Frseeeeeeeeeeeeeeeefrong' [18.874], 'sweeee . . . eeeee' [18.908]). In the last example the context does not allow us to distinguish that trainwhistle from Molly's own anal release.

Onomatopoeia is not a means of gaining knowledge about the world; after all, we can praise a literary text for the precision of its descriptions only if we are already fully acquainted with what the text purports to be describing.

Even when these two conditions, an unambiguous situating context and prior familiarity with the sound, are met, the imitative effects of onomatopoeia – even of this very direct type – remain extremely imprecise. What, for instance, are we to make of 'Oo'? Is this a voiced (or thought) exclamation of Bloom's? An accompanying burp? A noisy passage in the anal performance? (As every actor knows, the letter 'O' can represent a wide variety of speech sounds). The only fully successful onomatopoeia occurs when the human voice is imitated, which is what written language, in a sense, does all the time – except, that is, when it is attempting nonlexical onomatopoeia.

2.4. Rhythm-forming figures of speech.

2.4.1. Alliteration

Alliteration is a phonetic stylistic device which aims at imparting a melodic effect to the utterance. The essence of this device lies in the repetition of similar sounds, as a rule, consonant sounds, in close succession, particularly at the beginning of successive words: «*The possessive instinct never stands still*»(J.Galsworthy) or, «*Deep into the darkness peering, /long I stood there wondering, fearing, doubting, dreaming /dreams no mortals ever dared to dream before*»(E.A.Poe).

Alliteration, like most phonetic expressive means, does not bear any lexical or other meaning unless we agree that a sound meaning exists as such. But even so we may not be able to specify clearly the character of this meaning, and the term will merely suggest that a certain amount of information is contained in the repetition of sounds, as is the case with the repetition of lexical units.

It is a phonetic stylistic device, which aims at imparting a melodic effect to the utterance. *Ex.:* ‘*Welling waters, winsome words*’ (Swinborne); ‘*The winnowing wind*’ (Keats); «*Dead Dufton, I muttered to myself. Dirty Dufton, Dreary Dufton, Dispicable Dufton*» – *then stopped*»(J.Braine).

Alliteration also serves as a linguistic rhetorical device more commonly used in persuasive public speaking. Rhetoric is broadly defined as the «Art of Persuasion», which has from the earliest times been concerned with specific techniques for effective communication. Alliteration serves to «intensify any attitude being signified». Its significance as a rhetorical device is that it adds a textural complexity to a speech, making it more engaging, moving, and memorable. The use of alliteration in a speech captivates a person’s auditory senses that assists in creating a mood for the speaker. The use of a repeating sound or letter forces an audience’s attention because of their distinct and noticeable nature. The auditory senses, hearing and listening, seem to perk up and pay attention with the constant sounds of alliteration. It also evokes emotion which is key in persuading an audience. The idea of pathos solidifies that playing to a person’s emotions is key in persuading them and connecting them to the argument that is being made. For example, the use of a «H» sound can produce a feeling of calmness. Other sounds can create feelings of happiness, discord, or anger, depending on the context of the alliteration. These feelings become memorable to a listener, which have been created by alliteration.

The most common example of this is in John F. Kennedy’s Inaugural Address, where he uses alliteration twenty-one times throughout his speech. Other examples of alliteration in some famous speeches:

«I have a dream that my four little children will one day live in a nation where they will not be judged by the color of their skin but by the content of their character»(Martin Luther King, Jr.);

«We, the people, declare today that the most evident of truths – that all of us are created equal – is the star that guides us still; just as it guided our forebears through Seneca Falls, and Selma, and Stonewall; just as it guided all those men and women, sung and unsung, who left footprints along this great Mall, to hear a preacher say that we cannot walk alone; to hear a King proclaim that our individual freedom is inextricably bound to the freedom of every soul on Earth»(Barack Obama).

2.4.2. Assonance

Assonance–(асонанс, або вокалічна алітерація)–the repetition of similar vowels, usually in stressed syllables:

«*Tell this soul, with sorrow laden, if within the distant Aiden, // I shall clasp a sainted maiden, whom the angels name Lenore // Clasp a rare and radiant maiden, whom the angels name Lenore?*» (Е.Пое –«Raven»)

1) повтор приголосних або голосних звуків на початку близько розташованих ударних складів: *e.g. Doom is dark and deeper than any seadingle.* (W.Auden)

2) повтор перших букв: *e.g. Apt Alliteration's artful aid.* (W.Auden)

2.5. Rhyme

Rhyme is the repetition of identical or similar terminal sound combination of words. Rhyming words are generally placed at a regular distance from each other. In verses they are usually placed at the end of the corresponding lines.

Identity and similarity of sound combinations may be relative. For instance, we distinguish between full rhymes and incomplete rhymes. The full rhyme presupposes identity of the vowel sound and the following consonant sounds in a stressed syllable, including the initial consonant of the second syllable (in polysyllabic words), we have exact or identical rhymes.

Incomplete rhymes present a greater variety. They can be divided into two main groups: vowel rhymes and consonant rhymes. In vowel-rhymes the vowels of the syllables in corresponding words are identical, but the consonants may be different as in *flesh – fresh – press*. Consonant rhymes, on the contrary, show concordance in consonants and disparity in vowels, as in *worth – forth, tale – tool – treble – trouble; flung – long*.

Modifications in rhyming sometimes go so far as to make one word rhyme with a combination of words; or two or even three words rhyme with a corresponding two or three words, as in «*upon her honour – won*

her», «*bottom – forgot them – shot him*». Such rhymes are called compound or broken. The peculiarity of rhymes of this type is that the combination of words is made to sound like one word – a device which inevitably gives a colloquial and sometimes a humorous touch to the utterance. Compound rhyme may be set against what is called eye - rhyme, where the letters and not the sounds are identical, as in *love – prove, flood – brood, have – grave*. It follows that compound rhyme is perceived in reading aloud, eye-rhyme can only be perceived in the written verse.

Full rhymes: *Might – Right*

Incomplete rhymes: *worth – forth*

Eye-rhyme: *love – prove*

Types of rhymes:

1) Couplet: aa: *The seed ye sow, another reaps; (a)*

The wealth ye find, another keeps; (a)

2) Triplet: aaa: *And on the leaf a browner hue, (a)*

And in the heaven that clear obscure, (a)

So softly dark, and darkly pure, (a)

3) Cross rhymes: abab:

It is the hour when from the boughs (a)

The nightingales' high note is heard ;(b)

It is the hour when lovers' vows (a)

Seem sweet in every whispered word, (b)

4) Frame (ring): abba:

He is not here; but far away (a)

The noise of life begins again, (b)

And ghastly thro 'the drizzling rain (b)

On the bald streets breaks the blank day (a)

5) Internal rhyme

«*I dwelt alone (a) in a world of moan, (a)*

And my soul was a stagnant tide.»

Conclusions. Sound symbolism generally appears in literary works instead of oral speeches. This is because it is easy and convenient to use the simpler words like *cry, shout, sing* and *call* in oral speeches. The second reason is because not many people are familiar with these special words, and maybe they are afraid they might not be understood. Sound symbolism came into being by imitating the sound of the nature from the perspective of word forming or creation. But it is also a rhetoric method with particular lingering charm from the perspectives of rhetoric. Since sound symbolism is not merely the simple and mechanic imitation of nature, it is also a recreation and sublimation of natural sound.

EINLEITUNG IN DIE DEUTSCHE SPRACHGESCHICHTE

Дисципліна: Історія німецької мови

Вид лекції: оглядова лекція

Дидактичні цілі:

Навчальні: ознайомити студентів з базовими поняттями історії німецької мови, продемонструвати їх значення для практичного застосування теоретичних знань в процесі засвоєння курсу.

Розвиваючі: розвивати навички самостійного аналізу історичних особливостей виникнення, розвитку й функціонування німецької мови, аналітичного читання, інтерпретації художнього тексту

Виховні: формувати науковий світогляд, шляхом мотивації навчальної діяльності викликати і виховувати інтерес до історії німецької мови.

Міжпредметні і міждисциплінарні зв'язки: лінгвокраїнознавство, лексикологія німецької мови, стилістика, практика усного і писемного мовлення німецької мови, практична граматики і практична фонетика, літературознавство.

Основні поняття (терміни): Stabilität und Kontinuität der Sprache, die Systemhaftigkeit des Sprachwandels, der Fortschritt, der Gegenstand der Sprachgeschichte.

Наочність: дидактичні матеріали – таблиці.

Theoretische Fragen

1. Der Sprachwandel.
2. Die extra- und intralinguistischen Ursachen des Sprachwandels.
3. Der Gegenstand und die Aufgaben der Sprachgeschichte.
4. Die Existenzformen der deutschen Gegenwartssprache.

Literaturverzeichnis

1. Бублик В.Н. Історія німецької мови. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В.Н. Бублик. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 272 с.
2. Левицький В.В. Історія німецької мови. Посібник для студентів вищих навчальних закладів / В.В. Левицький. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2007. – 216.

3. Левицький В.В. Основи германістики / В.В. Левицький. – Вінниця: Нова книга, 2006. – 520 с.
4. Левицький В.В. Практикум до курсу «Вступ до германського мовознавства» / В.В. Левицький, С.В. Кійко. – Вінниця: Нова книга, 2006. – 264 с.
5. Рахманова, Н.И. История немецкого языка. От теории к практике [Текст]: учебное пособие / Н.И. Рахманова, Е.Н. Цветаева. – Москва: Высшая школа, 2004. – 334 с.
6. Moskalskaja O.I. Deutsche Sprachgeschichte (Москальская О.И. История немецкого языка). Учеб. пособие для студ. лингв.ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / О.И. Moskalskaja. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.

Текст лекції

1. Der Sprachwandel

In der ersten Vorlesung in der deutschen Sprachgeschichte werden die Fragen gestellt: Warum in dem heutigen Sprachsystem so viele scheinbar unlogische Formen aus dem Rahmen fallen, z. B. in der Aussprache, der Orthographie, der Grammatik, der Wortbildung? Wie kann man Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den nahe verwandten Sprachen Deutsch und Englisch erklären? Wer hat die Großschreibung der Substantive eingeführt? Warum schreibt man im Deutschen das lange *i* in *lieben, frieren* mit *ie*? Aus welcher Periode stammt der Ausdruck «*mit offenem Visier kämpfen*»? Warum heißt es Sonnenschein, wo es sich ja um eine Sonne handelt? Welche Bedeutung hatte das Wort «*deutsch*» ursprünglich? Warum besitzen Modalverben besondere Konjugation? Warum heißt es auf Deutsch *Apfel*, auf Englisch aber *apple*?

In diesen und anderen Fällen kann oft die diachronische Sprachbeschreibung eine Antwort geben: *lieb* wurde früher *li-eb* ausgesprochen (als ein Diphthong). Viele sprichwörtliche Redensarten spiegeln die Sitten und Bräuche des Rittertums wider. *Sonnen* ist die alte Genitivform der schwachen Feminina. Das Wort «*deutsch*» hatte ursprünglich die Bedeutung «*Volks-, zum Volk gehörig*». Die Modalverben (Präterito-Präsentien) sind die Verben, die die präsentische Bedeutung durch die starke präteritale Form ausdrücken. Der deutsche Apfel hat *pf* infolge der sog. 2. Lautverschiebung, die das Englische nicht mitgemacht hat.

Die Sprache verändert sich also im Laufe der Zeit. Schon wer die Sprache verschiedener Generationen vergleicht, stellt man wahrscheinlich fest, dass Unterschiede bestehen, nicht nur was den Wortschatz, sondern auch was das Sprachsystem betrifft. Die Sprachveränderung trägt

den Charakter der Evolution, die jahrhundertlang dauert. Am schnellsten entwickelt sich der Wortschatz, er ist überaus empfindlich für alle Ereignisse und Wandlungen im sozialen Leben, in der Wissenschaft und Technik. Was das phonologische System und den grammatischen Bau anbetrifft, so muss man größere Zeitabschnitte ins Auge fassen.

Wie sehr sich die deutsche Sprache seit den ersten schriftlichen Denkmälern im 8. Jh. verändert hat, bemerkt man, wenn man einen Text aus dieser Zeit liest. Die folgenden Abschnitte aus dem «Das Wessobrunner Gebet» sind ohne Glossar und althochdeutsche Grammatik kaum zu verstehen:

Dat gafregin ih mit firahim	firiuuizzo meista	Das erfragte ich bei den Menschen	(als) der Wundergrößtes,
dat ero ni uuas	noh ûfhimil	daß die Erde nicht war	noch der Himmel oben,
noh paum [noh stein]	noh pereg ni uuas	noch [auch nur ein] Baum	noch ein Berg war,
ni [suigli sterro] nohheinîg	noh sunna ni scein	noch auch nur ein [heller Stern]	noch die Sonne schien,
noh mâno ni liuhta	noh der mâreço sêo.	noch der Mond leuchtete	noch der glänzende See.
Dô dâr niuuiht ni uuas	enteo ni uunteo	Als da nicht irgendetwas war	(an) Enden und Wenden –
enti do uuas der eino	almahtico cot	und doch war da der eine,	allmächtige Gott,
manno miltisto	enti dar uuarun auh manake mit inan	der Männer mildeste,	und da waren auch eine Menge dabei
cootlîhhe geistâ	enti cot heilac ...	gütige Geister,	und der heilige Gott ...
Cot almahtico,	du himil enti erda gauorahtôs	Gott, allmächtiger,	(der) du Himmel und Erde schufst
enti du mannun	sô manac coot forgâpi	und (der) du den Menschen	so viel Gutes gabst,
forgip mir in dîno ganâda	rehta galaupa	gib mir in deiner Gnade	rechten Glau-ben

enti cōtan uuilleon	uuīstōm enti spâhida enti craft	und guten Willen,	Weisheit und 'Durchblick' und Kraft,
tiuflon za uui- darstantanne	enti arc za piuuīsanne	(um) dem Teufel zu widerstehen	und das Arge abzuweisen
enti dīnan uuilleon	za gauurchanne.	und deinen Willen	zu `wirken'.

Vergleicht man nun den althochdeutschen und den neuhochdeutschen Text, dann stellt man fest, dass nur wenige Wörter unverändert geblieben sind (*der, du, dir*). Lautliche (phonologische) Veränderungen haben die Wortgestalt oft bis zum Unkenntlichen verwandelt (*almahtic, uuilleon, uuas, sunna*). Manche Wörter haben außerdem heute eine andere Bedeutung, *mârzo (bekannt)*. Einige Wörter, die vielleicht von den übrigen germanischen Sprachen her bekannt sind, existieren im Neuhochdeutschen gar nicht mehr (*suigli, firiuuizzo, spâhida*) und sind durch andere ersetzt worden.

Die Orthographie hat sich auch verändert (*ih > ich; Cot > Gott*). Ebenso ist die Vielfalt der Flexionsendungen mit den sogenannten vollen Vokalen (*a, i, u, o*) einem Leser ohne sprachgeschichtliche Kenntnisse fremd. Schließlich fällt jedem auf, dass der Satzbau zum Teil anders ist. Man kann also feststellen, dass die Sprache auf allen Ebenen Veränderungen durchmacht, d.h.:

Auf der phonologischen Ebene: Ausspracheveränderungen.

Auf der morphologischen Ebene: die Flexion ändert sich.

Auf der syntaktischen Ebene: der Satzbau wird anders.

Auf der lexikalischen Ebene: Veränderung im Wortbestand.

Auf der semantischen Ebene: Bedeutungswandel.

Auf der orthographischen Ebene: Veränderung in der Schreibung.

Wenn man die Lautform der Wörter in einem mittelalterlichen Lied mit dessen gegenwärtigen Lautung vergleicht, so sieht man Folgendes: dem Vokal [i] des 12. Jhd. entspricht in der Gegenwart der Diphthong *ei*. Dem langen [u:] entspricht heute der Diphthong *au*. Dem langen [y:] – der Diphthong *eu*:

Du bist min, ich bin din:

Des solt du gewis sin.

Du bist beslozen in minem herzen

Verlorn ist das sluzzelin

Du muost immer drinne sin.

Die Diphthongierung $i > ei, u > au, iu [y:] > eu$ verbreitete sich zwischen dem 12. und 15. Jhd. In 13-16. Jhd. entstand das Phonem [S].

2. Die extra- und intralinguistischen Ursachen des Sprachwandels

Die Sprache ist ein dynamisches System; sie ändert, entwickelt und vervollkommt sich. Nur ihre soziale Funktion, ein Kommunikationsmittel für die menschliche Gemeinschaft zu sein, bleibt konstant. Viele Ursachen bewirken den Sprachwandel, sowohl extra- als auch intralinguistische. Zu den ersten gehören die Völkerwanderungen, Kontakte zwischen einzelnen Völkern, woraus sich gegenseitige Beeinflussung von Sprachen, z. B. in Form der Entlehnungen (vor allem im Wortschatz) ergibt.

Was die intralinguistischen Faktoren des Sprachwandels betrifft, so lassen sich hier folgende Gesetzmäßigkeiten feststellen:

a) Stabilität und Kontinuität der Struktur einer Sprache. Das bedeutet, dass sich die Veränderungen in der Sprache nicht sprunghaft und nicht allzu rasch vollziehen, denn sonst könnte die Sprache ihre Wesenszüge als Verständigungsmittel schnell einbüßen.

b) Die Systemhaftigkeit des Sprachwandels. Sie besteht darin, dass beim Verlust bestimmter Ausdrucksmittel einer Eigenschaft der Sprache diese durch andere Mittel ersetzt werden können. Die Veränderung eines Elements der Sprache bewirkt auch die (teilweise) Veränderung der anderen Elemente, die mit dem ersten im Zusammenhang stehen. Im Althochdeutschen zum Beispiel wurden die meisten grammatischen Kategorien vorwiegend durch morphologische formbildende Mittel und nicht auf syntaktische Weise ausgedrückt. Deshalb war die Wortfolge im Ahd. relativ frei. In der modernen deutschen Sprache sind die morphologischen Formanten recht oft unifiziert und der syntaktische Wert eines Wortes wird durch seine Stellung im Satz bestimmt. Hier gleichen sich die morphologischen und syntaktischen Sprachmittel gegenseitig aus.

3) Der Fortschritt in der Entwicklung der Sprache. Er besteht darin, dass sich jede Sprache in ihrer Entwicklung vervollkommt, sich den steigenden Bedürfnissen der Gesellschaft anpasst.

Als eine inhärente Gesetzmäßigkeit der Sprachentwicklung ist die Tendenz zur Vereinfachung des Sprachsystems einerseits und das Streben nach Vervollkommnung der sprachlichen Ausdrucksmittel andererseits zu vermerken. Die Motive der Sprachökonomie sind hier von entscheidender Bedeutung.

3. Der Gegenstand und die Aufgaben der Sprachgeschichte

Die Geschichte der deutschen Sprache ist ein Zweig der Germanistik. Sie erforscht und beschreibt das phonologische System,

den grammatischen Bau, den Wortschatz und das System der Stile der deutschen Sprache. Aber Sprachgeschichte ist auch die Geschichte der Wörter und damit auch die der kulturellen Entwicklung. Die Sprache ist ja eine soziale Erscheinung, ein Mittel der Menschen, sich untereinander zu verständigen. Das Entstehen und Verschwinden der Wörter spiegelt immer die Zeit, die Sitten und Gebräuche, die geistigen Strömungen, die Veränderungen der Lebensbedingungen und den Wandel der gesellschaftlichen Struktur wider. Obwohl es erst seit 1200 Jahren schriftlich überlieferte deutschsprachige Quellen gibt, kann man mit Hilfe des Wortschatzes auch gewisse Schlüsse über die schriftlose Zeit ziehen: er enthält Erinnerungen an frühere Epochen der Menschheit ebenso wie Widerspiegelungen der späteren.

Das Wort *Laune* (aus lat. «*luna*» *Mond*) z. B. verrät, dass die mittelalterliche Astrologie der Ansicht war, dass die Stimmungen der Menschen von dem wechselnden Mond abhängig waren (vgl. eng. «*lunatic*» *verrückt*). Das Verb *fressen* (ver + essen) bedeutete bis in mhd. Zeit nur «*ganz aufessen*». Dies galt aber von da an als unfein, als neue Tischsitten verlangten, dass man einen Rest auf dem Teller übriglassen müsse. Deswegen wurde das Wort auf Tiere bezogen und auch umgangssprachlich im Sinne von «*gierig essen*» verwendet. *Brille* erzählt uns, dass die ersten Brillen – um 1300 – aus dem geschliffenen Halbedelstein *Beryll* hergestellt wurden. Die verschiedenen Bezeichnungen für *Apfelsine* (älteres Niederländisch *appelsina* «*Apfel aus China*») in Deutschland und Österreich erinnern daran, dass Norddeutschland seine Apfelsinen über Hamburg und Amsterdam bekam. Goethe spricht z.B. von *Goldorangen*, und noch heute sagt man in Österreich *Orangen*.

Anhand von diesen und ähnlichen Beispielen zeigt sich, dass die Sprache auch ein Spiegel der Sprachträger ist, der Menschen, die sie gestern gesprochen haben und heute sprechen.

Gegenstand der Sprachgeschichte sind außerdem die Existenzformen der deutschen Sprache, ihre Entwicklung und das Werden der modernen deutschen Nationalsprache. Die Sprachgeschichte ist eine selbständige historische Disziplin und zugleich ein wichtiges Mittel zum tieferen Verständnis der Wesenszüge der deutschen Sprache. Ihr Forschungsgebiet sind einerseits die konstanten Charakteristiken des Sprachsystems, andererseits die Dynamik und die Haupttendenzen der Sprachveränderung. Die Sprachwissenschaft weiß jedoch noch verhältnismäßig wenig über die oft recht komplizierten Hintergründe sprachlicher Neuerungen. Eine Veränderung kann sich z. B. von einem geographischen Zentrum aus verbreiten, von einer sozialen Gruppe ausgehen oder vielleicht zu verschiedenen

Zeiten – oder gleichzeitig – an verschiedenen Orten wirksam sein. Oft wirken andere Sprachen ein. Andererseits spielen aber auch außersprachliche Ursachen eine Rolle. Da die Sprache ja eine soziale Erscheinung ist, spiegeln sich politische, soziale, wirtschaftliche, technische und geistesgeschichtliche Verhältnisse und Veränderungen in ihr wider. Dies gilt vor allem für den Wortschatz.

Die Aufgabe dieses Lehrgangs besteht in folgendem:

1) sprachliche Prozesse zu erklären, die die deutsche Sprache zu dem heutigen Zustand gebracht haben;

2) den systematischen Charakter der historischen Wandlungen in der Sprache und den Charakter der Zusammenhänge zwischen den Veränderungen im phonetischen und grammatischen Sprachbau aufzudecken;

3) sprachliche Erscheinungen zu erklären, die heute Überreste der ehemaligen Perioden der Sprachgeschichte sind;

4) die Beziehungen zwischen der Geschichte der deutschen Sprache und der Geschichte der deutschsprachigen Gesellschaft zu verfolgen.

4. Die Existenzformen der deutschen Gegenwartssprache

Die Existenzformen der Sprache sind auch zeitgebunden und veränderlich. Die gemeindeutsche Nationalsprache der Gegenwart ist eine historische Kategorie. Sie ist zusammen mit der deutschen Nation entstanden. Der Prozess der Herausbildung der deutschen Nationalsprache war lang und schwer. Viele Jahrhunderte lang herrschten die Territorialdialekte vor, da Deutschland zersplittert war. Die gemeindeutsche Nationalsprache gründete sich auf dem Wortgut, dem phonologischen und grammatischen Fundament der mittelalterlichen deutschen Territorialdialekte, aber nicht unmittelbar: es existierte eine Übergangsform – die landschaftlichen (regionalen) Literatursprachen des Spätmittelalters. Der Prozess der Herausbildung der gemeindeutschen Nationalsprache dauerte von der Mitte des 16. bis zu Ende des 18. Jhd.

Die deutsche Gegenwartssprache hat einige historisch bedingte Existenzformen:

1) die gemeindeutsche nationale Literatursprache;

2) deutsche Territorialdialekte (Lokalmundarten);

3) städtische Halbmundarten und Umgangssprache.

Die wichtigste Existenzform der deutschen Gegenwartssprache ist die deutsche nationale Literatursprache (Hochdeutsch, Hochsprache). Sie ist in den deutschsprachigen Staaten die Sprache der Literatur und Kultur, der Wissenschaft, der Presse, des Rundfunks und des Fernsehens, die Amtssprache und Schulsprache, die Sprache des öffentlichen

Verkehrs und auch die gepflegte Sprache des privaten Umgangs (die literatursprachliche Alltagssprache).

In den deutschsprachigen Ländern weist die deutsche Literatursprache gewisse Eigenheiten im Wortschatz, in der Aussprache, in Wort – und Formenbildung auf. Man unterscheidet nationale Varianten der deutschen Literatursprache Deutschlands, Österreichs und der Schweiz. So sagt man in Österreich *Jänner* für *Januar*, *Kleiderkasten* für *Kleiderschrank*. In der Schweiz heißt es *Rundspruch* für *Rundfunk*, *anläuten* für *anrufen* u.a.m.

Deutsche Territorialdialekte sind die älteste Existenzform der deutschen Sprache. Sie haben sich im mittelalterlichen Deutschland gebildet. Heute sind sie in schnellem Rückgang begriffen. Man teilt die deutschen Territorialdialekte in Niederdeutsch (Plattdeutsch) und Hochdeutsch ein, Hochdeutsch gliedert sich in Mitteldeutsch und Oberdeutsch unter.

Der Terminus «Hochdeutsch» hat zwei Bedeutungen:

1) hochdeutsche Dialekte (Mitteldeutsch und Oberdeutsch);

2) Hochsprache zum Unterschied von den Mundarten und von der Umgangssprache.

Städtische Halbmundarten und Umgangssprache stehen zwischen der Literatursprache und Lokalmundarten (Territorialdialekten). Sie sind eine weit verbreitete Sprachform. Die städtischen Halbmundarten bilden sich in der frühbürgerlichen Zeit mit dem Aufkommen und mit dem Wachstum der Städte durch Sprachmischung und Sprachausgleich heraus. Sie haben die primären Merkmale der Mundarten eingebüßt (beseitigt) und nur die sekundären, die weniger auffälligen Besonderheiten der heimischen Mundarten beibehalten, z. B. im Berlinischen heißt es *Jans* für *Gans*, oder *Kopp* für *Kopf*. Die Umgangssprache steht zwischen der Gemeinsprache und den Mundarten. Die Umgangssprache ist regional begrenzt. Funktional ist sie in erster Linie ein Kommunikationsmittel des mündlichen Verkehrs und zwar vor allem des persönlichen Verkehrs. Man unterscheidet heute 3 Typen der Umgangssprache nach der Nähe zur Literatursprache:

a) Hochdeutsche oder literarische Sprache der Gebildeten;

b) großlandschaftliche Umgangssprachen;

c) kleinlandschaftliche Umgangssprachen (sie enthalten im stärkeren Maße mundartliche Merkmale (Halbmundart)).

Heutzutage sind großlandschaftliche Umgangssprachen bzw. Ausgleichssprachen (z. B. Obersächsisch, Berlinisch, Pfälzisch, Bairisch, Schwäbisch, Württembergisch) die Hauptarten der Umgangssprache nicht nur in den städtischen und Industriegebieten, sondern auch auf dem

Lande. Sie existieren parallel zur literatursprachlichen Alltagsrede und unterscheiden sich von ihr durch größere oder geringere landschaftliche Färbung.

Zusammenfassung.

Wie jede Sprache ist Deutsch im Wandel begriffen, es unterliegt der ständigen Veränderung. Die Sprache ist ein soziales Phänomen, das wichtigste Verständigungsmittel in der Gesellschaft.

Die Linguisten unterscheiden zwischen den äußeren und inneren Gesetzen und Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung der Sprache (sprachinterne und -externe Faktoren). Die äußeren Gesetzmäßigkeiten sind durch das Wirken sozialer, territorialer, psychologischer und anderer Faktoren, die außerhalb der Sprache liegen, bedingt.

Die wichtige Aufgabe der deutschen Sprachgeschichte ist das Suchen nach Antworten auf die Frage über die Ursachen von sprachlichen Veränderungen.

Die gegenwärtige deutsche Sprache fungiert in ihren drei Erscheinungsformen: in der gemeindeutschen nationalen Literatursprache, in der Umgangssprache und in der Mundart.

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ШКОЛІ

Дисципліна: Методика навчання першої іноземної мови

Вид лекції: тематична лекція з елементами бесіди.

Дидактичні цілі:

Навчальні: ознайомити студентів із особливостями організації процесу навчання іноземної мови в основній школі, навчити планувати та аналізувати уроки німецької мови, організовувати та проводити різноманітні позакласні заходи з німецької мови в основній школі.

Розвиваючі: навчити студентів складати календарно-тематичні плани, плани-конспекти уроків та різноманітних позакласних заходів.

Виховні: формувати інтерес до професійної діяльності.

Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки: загальна педагогіка, історія педагогіки, загальна та вікова психологія, практичний курс першої іноземної мови.

Основні поняття: прийоми, форми та засоби навчання; ступінь навчання; знання, навички та вміння, організація навчально-виховного процесу.

Навчально-методичне забезпечення лекції: мультимедійна презентація.

План лекції

1. Особливості навчання німецької мови в основній школі.
2. Планування навчального процесу з німецької мови.
3. Вимоги, типи та структура уроку німецької мови.
4. Аналіз уроку німецької мови.
5. Контроль у навчанні німецької мови.
6. Позакласна робота з німецької мови.

Рекомендована література

1. Вишневський О.І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови. Посібник для учителів. – Київ, Радянська школа, 1989. – С. 40-92.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах у структурно-логічних схемах і таблицях : Навчальний по-

сібник / Укладачі С.Ю. Ніколаєва, С.В. Гапонова та ін. – К.: Ленвіт, 2004. – С.144, 146, 150-158, 175-192.

3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. / Під редакцією С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – С. 233-249, 269-279.
4. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : Підручник / Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – С. 215-227, 232-269.

Текст лекції

1. Особливості навчання іноземної мови в основній школі

У сучасній загальноосвітній школі виділяють основні три ступені: початковий – 1-4 класи, середній – 5-9 класи та старший – 10-11 класи. Згідно сучасних шкільних програм перша іноземна мова вивчається з першого класу, тому ми будемо говорити про ці основні ступені її вивчення. Друга іноземна мова у загальноосвітній школі вивчається з п'ятого класу, тому початковим етапом її вивчення вважають 5-6 класи, середнім – 7-9 класи та старшим – 10-11 класи.

Успішне навчання іноземної мови залежить від урахування психолого-педагогічних характеристик учнів, які зумовлюють використання методично раціональних прийомів, форм та засобів навчання. Розглянемо особливості навчання на кожному ступені, а саме зміст та деякі питання організації процесу навчання.

На початковому ступені закладаються основи володіння іноземною мовою. Від рівня сформованості слухо-вимовних, лексичних, граматичних та орфографічних навичок, а також розвитку вмінь аудіювання, говоріння, читання та письма, які визначені у програмі, залежить подальший успіх в оволодінні учнями іноземною мовою як засобом іншомовного спілкування. Середній ступінь є завершальним етапом щодо створення бази для активного володіння іншомовним матеріалом. На цьому ступені продовжується розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності, проте домінує усне мовлення, яке стає змістовнішим, аргументованішим, складнішим за структурою мовного та мовленнєвого матеріалу.

Навчання іноземної мови обумовлене певними психофізіологічними факторами, до яких відносимо: нейрофізіологічне дозрівання мозку та пов'язані із цим гнучкість і пластичність механізмів говоріння, розвиток пам'яті, уваги, уяви, здатність до імітації, наслідування, рівень мотивації.

В учнів молодшого шкільного віку розвинене переважно конкретне (образне і дійове) мислення, яке стає більш абстрактним у основній школі. Психологи вказують на достатній рівень розвитку в учнів цього віку таких якостей мислення як більша логічна послідовність, критичність, самостійність, цілеспрямованість, зростання самосвідомості, контроль за власною діяльністю.

Для навчання іноземної мови важливим фактором є мовленнєва пам'ять. Мовленнєва пам'ять молодшого підлітка пов'язана з процесами осмислення, систематизації, встановлення логічних зв'язків, тому для цілеспрямованої роботи пам'яті важливим фактором є осмисленість, розуміння діяльності, яка виконується. Робота пам'яті базується на процесах запам'ятовування: довільного та мимовільного. Мимовільне запам'ятовування є генетично первинним порівняно з довільним і відіграє значну роль у вивченні іноземної мови. Як підкреслюють психологи, мимовільне запам'ятовування буде ефективнішим за умови змістовності, осмисленості діяльності, що виконується. У структурі пам'яті підлітка мимовільне запам'ятовування поєднується з довільним. Успішність роботи пам'яті залежить від емоцій, а джерело емоцій – це дійсність, це участь у цікавій та осмисленій діяльності, що пов'язана з потребами особистості. Отже, у навчанні іноземної мови необхідно враховувати потреби учнів, їх інтереси, життєвий досвід, що підвищує їх емоційний тонус, стимулює до активної роботи. Необхідно також відмітити, що позитивний емоційний стан учнів добре впливає на процеси засвоєння навчального матеріалу.

Визначальною особливістю учнів середнього ступеня є прагнення самостійності, самоствердження. У них формується вибірковий пізнавальний інтерес, допитливість. Підлітку нецікаві елементарні завдання, постійний контроль з боку вчителя, тобто те, що обмежує його самостійність та ініціативу. В учнів цього віку розвивається критичний підхід до змісту, прийомів, форм навчання, розширюються інтереси, помітно зростає потреба у спілкуванні з однолітками, проявляються нові мотиви учіння, пов'язані з формуванням життєвої перспективи та ідеалів. Проте одночасно у значній частині класу спостерігається відсутність широких пізнавальних інтересів, зацікавленості в розширенні своїх знань, що потребує від учителя особливого педагогічного такту і методичної майстерності. На середньому ступені особливо важливим для учителя є підтримання мотивації та інтересу учнів до предмета і збереження набутих знань, навичок та вмій.

Середній ступінь навчання характеризується використанням прийомів та способів навчання, які активізують розумово-мовленнє-

ву діяльність учнів, їх ініціативність у виконанні завдань. Середній етап є вирішальним у створенні комунікативної основи володіння іноземною мовою. Велика увага приділяється розвитку непідготовленого мовлення та збільшується питома вага домашньої самостійної роботи.

Щодо формування мовної компетенції, то на середньому ступені учні оволодівають практично всім граматичним матеріалом, необхідним для усного мовлення та проводиться робота з формування рецептивних граматичних навичок, починається формування потенціального словника учнів, яке продовжується і на старшому ступені, значна увага приділяється вдосконаленню фонетичних навичок.

Щодо формування мовленнєвої компетенції, то в основній школі розпочинається етап систематичної і послідовної роботи з автентичними матеріалами, зростає обсяг навчального матеріалу. Читання як вид мовленнєвої діяльності набуває все більш комунікативного характеру, зростає кількість та обсяг текстів, які учні повинні вміти читати з метою отримання певної інформації, формуються навички і уміння ознайомлювального та вивчаючого читання, в тому числі і науково-популярних та суспільно-політичних текстів. Комунікативний розвиток учнів цього періоду характеризується удосконаленням механізму відбору мовних засобів, способів формування та формулювання думки. Розвивається індивідуальний стиль мовлення. У підлітковому віці відбуваються якісні зміни в комунікативній діяльності учнів, що позитивно впливає на формування іншомовних навичок та вмінь. Навчання письма передбачає вміння складати план, тези до прочитаного або почутого та робити письмові повідомлення в межах програмних вимог.

Знання вікових особливостей учнів середнього ступеня дає вчителю можливість визначити саме ті прийоми, форми та засоби навчання, які приведуть до успішного вирішення вказаних вище завдань. Серед засобів навчання, які використовуються на цьому ступені, можна назвати слайди, ситуативні і тематичні малюнки та картини, схеми, таблиці, роздавальний матеріал для парної та індивідуальної роботи, фонограми, відеофільми.

2. Планування навчального процесу з іноземної мови

Ефективність уроку залежить переважно від його планування. Головна мета планування – науково обґрунтована організація навчально-виховного процесу та досягнення оптимального засвоєння учнями навчального матеріалу, визначеного програмою з іноземної мови.

Готуючись до уроку, учитель повинен логічно вписати його у комплекс уроків певного циклу. Для цього на початку навчального року учитель складає календарно-тематичний план уроків на семестр, або на навчальний рік. Цей план затверджує заступник директора школи з навчальної роботи.

Календарно-тематичний план складається згідно з:

- типовим навчальним планом школи, у якому визначено кількість годин німецької мови на тиждень для кожного класу;
- навчальною програмою, де конкретизовано зміст навчання німецької мови у різних класах та визначено вимоги до мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенцій учнів;
- наявними засобами навчання (перелік підручників, рекомендованих Міністерством освіти і науки України).

Календарно-тематичний план вчителя має відображати номер уроку, дату його проведення, тематику ситуативного спілкування, мовні компетенції (фонетичну, лексичну, граматичну), мовленнєві компетенції (аудіювання, говоріння, читання, письмо), домашнє завдання, обладнання уроку.

Головне завдання календарно-тематичного планування – визначення кінцевих цілей вивчення певної теми. У ньому називається конкретна тема та підтеми, визначається послідовність формування навичок та вмінь, вказуються способи контролю та завдання додому, додається перелік засобів навчання. Тематичному плануванню надається велике значення, оскільки воно дає можливість учителю глибше розглянути у взаємозв'язку цикл уроків в усіх аспектах. Цикл уроків, об'єднаних однією темою, в методиці називають також системою уроків, під якою розуміють сукупність уроків, яка забезпечує формування мовленнєвих навичок та вмінь стосовно певної теми та на основі певного мовного і мовленнєвого матеріалу. Кожна з цих сукупностей уроків є системою взаємопов'язаної роботи з формування лексичних, граматичних, фонетичних навичок та розвитку мовленнєвих умінь аудіювання, говоріння, читання та письма на їх основі.

Оскільки тематичний план є основою для планування окремих уроків у межах теми, він повинен передбачати планування цілей цих уроків, а також загальну структуру та зміст наступної діяльності вчителя на уроці. Вважається за доцільне складати календарно-тематичний план, щоб із самого початку зорієнтуватись у строках вивчення теми. Зразок тематичного плану роботи може мати такий вигляд:

№ уроку	Дата	Тематика ситуативного спілкування	Лінгвістичні компетенції			Мовленнєві компетенції			Домашнє завдання	Обладнання уроку	Примітка
			фонетична	лексична	граматична	Аудіюва-ння	Говоріння	Читання			
Lektion 2. Wir lernen Deutsch											
9		Mein Lieblingsfach	Üb. 1.A S. 26	Lass mal sehen, haben, echt, im Blut liegen, (un)angenehm finden, scheußlich, gefallen, gern haben	Substantive im Genetiv S. 39, S.196	Üb. 2.B, 2.C, 3.B S. 27	Üb. 1,2,3, S. 24-25 Üб.2.A, 3.A, S.27	Üb. 1.B S.26	Üb. 1.B S.26		

Схема тематичного плану може мати інші варіанти. Вона може бути відкоректована вчителем в залежності від конкретних умов навчально-виховного процесу. Крім того, вчитель, який працює творчо, не може не вносити змін, підказаних практикою, багаторічним досвідом роботи.

При поурочному плануванні завдання вчителя полягає в тому, як на даному конкретному уроці організувати процес навчання та виховання. Цілі навчання та загальний зміст уроку цього циклу відображені в тематичному плані, отже необхідна подальша конкретизація змісту навчання, етапів уроку, відбір конкретного навчального матеріалу, прийомів навчання, розробки вправ, засобів навчання, дидактичного матеріалу. Вчитель повинен усвідомити призначення кожного елемента уроку, його взаємодію з іншими елементами уроку.

Підготовча робота вчителя до уроку здійснюється послідовно і включає: аналіз змісту матеріалу, визначення типу уроку, формулювання цілей уроку, поетапний розподіл навчального матеріалу, визначення часу на його опрацювання, розробку вправ, складання плану-конспекту уроку, підготовку засобів навчання.

Аналіз змісту матеріалу починається з уточнення місця уроку в системі уроків і встановлення його зв'язків з попереднім та наступними уроками. Зміст уроку визначений тематичним планом, але його потрібно скоректувати, враховуючи результати попередніх уроків.

Визначення місця уроку в курсі навчання та аналіз змісту матеріалу дають вчителю можливість сформулювати основні практичні цілі уроку. Загальноосвітня, розвиваюча та виховна цілі конкретизуються у зв'язку з практичними.

Визначаючи практичні цілі конкретного уроку, вчитель може поставити одну головну мету та дві супутні. Головна мета звичайно пов'язана з розвитком умінь, тому на уроці учні повинні не стільки засвоювати матеріал, скільки вправлятися в іншомовній діяльності. Практичні цілі можуть дробитися на окремі завдання в межах певних етапів уроку.

Цілі уроку повинні точно визначати, на що потрібно звернути увагу в ході роботи: на показ та пояснення мовного матеріалу, на формування навичок, на розвиток умінь тощо. Практичною метою уроку може бути ознайомлення з новою ГС, формування артикуляційної навички, навички читання слів певного типу, розуміння на слух нових ЛО, розвиток уміння вести бесіду у зв'язку з ситуацією, читання тексту з розумінням основного змісту, повідомлення про поточні події, систематизація вивченого матеріалу, контроль навичок та вмінь і т.п. Формування практичної мети доцільно починати словами «Навчити...», «Формувати...», «Розвивати...», «Удосконалити...». Такі формулювання визначають спрямованість уроку на розвиток мовлення, формування та удосконалення навичок володіння мовним матеріалом. З формулювання мети повинно бути ясно, що необхідно засвоїти, в якому обсязі, з яким рівнем оволодіння.

Освітня мета передбачає, з одного боку, прилучення учнів до культури країни, мова якої вивчається, шляхом засвоєння нової загальноосвітньої інформації; з іншого – розширення філологічного кругозору учнів, тобто уміння порівнювати мовні системи, аналізувати їх.

Розвиваюча мета реалізується у процесі навчання там, де учень застосовує свій інтелект, волю, почуття, пам'ять, увагу, уяву тощо.

Виховний вплив на уроці іноземної мови забезпечується використанням виховних можливостей навчального матеріалу та спеціальних прийомів роботи з ним, завдяки чому формуються відповідні суспільно-політичні погляди учнів, почуття, ставлення до морально-етичних категорій, до навколишнього світу.

Слід зауважити, що виховні та розвиваючі цілі можна планувати на цикл уроків, оскільки виховання та розвиток проходять повільніше, ніж навчання.

Враховуючи конкретні завдання і зміст уроку, а також інші психолого-педагогічні фактори, вчитель визначає структуру уроку та відповідні прийоми та форми роботи. Важливим завданням учителя є створення природних переходів між етапами уроку за допомогою бесіди з учнями, жарту, ілюстрації тощо. Слід відмітити, що кожен етап уроку має свій «організаційний момент», який орієнтує учнів на результат їх діяльності.

Слід також раціонально розподілити час на уроці у хвилинах на кожний етап. Методично обґрунтованим є розподіл часу, при якому більша частина припадає на усне мовлення. Учитель повинен також підготувати наочні посібники, роздавальний матеріал, підібрати технічні засоби навчання.

3. Вимоги, типи та структура уроку німецької мови.

Урок іноземної мови як **основна організаційна одиниця** навчального процесу є його частиною і водночас самостійною, цілісною ланкою. У ньому синтезуються закономірності навчання, органічно взаємодіють цілі, зміст і методи. Урок реалізує методичну концепцію, покладену в основу навчання, тому проблеми уроку звичайно розглядають разом з питаннями методики та організації циклу уроків.

Розглянемо **вимоги до уроку** іноземної мови, що впливають з цілей, змісту та технології навчання цього предмета у школі:

- **Комунікативна спрямованість** уроку іноземної мови полягає в тому, що засвоєний мовний матеріал повинен бути реалізований у іншомовному спілкуванні. Це означає, по-перше, переважання вправління у спілкуванні над повідомленням знань та їх осмисленням, по-друге, мовлення учнів має бути пов'язане із з конкретно природною або штучно створеною комунікативною ситуацією на уроці.

- **Комплексність уроку** зумовлена природою мовлення, де всі види мовленнєвої діяльності взаємодіють, сприяють формуванню один одного. Кожна частина мовного матеріалу має бути опрацьована в усіх видах мовленнєвої діяльності.

- **Іноземна мова – мета і засіб навчання.** Мовлення вчителя використовується для організації уроку, а також є прикладом для наслідування, стимулом, що спонукає до мовлення. Воно має бути нормативним, автентичним, тобто що в такій ситуації сказав би носій мови

та адаптивним – відповідати можливостям та мовленнєвому досвіду учнів.

- **Висока активність розумово-мовленнєвої діяльності учнів**, яку учитель підтримує впродовж уроку за допомогою змістового матеріалу, постановки комунікативних завдань, зміни режимів роботи.

- **Різноманітність форм роботи** передбачає поєднання фронтальної роботи із груповою, парною тощо.

- **Мотиваційне забезпечення** навчальної діяльності, яке досягається в результаті декількох факторів: цікавий матеріал; дидактичні ігри; посилені та доступні завдання; сприятливий психологічний клімат на уроці.

Щодо типів уроків, розрізняють

- Уроки, спрямовані на формування мовленнєвих навичок користування мовним матеріалом, які включають подачу нового матеріалу, тренування його з метою використання в різних видах мовленнєвої діяльності та практику в мовленнєвій діяльності.
- Уроки, спрямовані на розвиток мовленнєвих умінь, що характеризуються тренуванням з метою підготовки до мовленнєвої діяльності та практикою в мовленнєвій діяльності.
- Уроки змішаного типу включають формування навичок оперування мовним матеріалом та розвиток мовленнєвих умінь.

Структура уроку має бути підпорядкованою основній комунікативній (практичній) меті, мовному та текстовому матеріалу. Композиція уроку іноземної мови передбачає **зовнішню структуру** (початок, основна і завершальна частини уроку) і **внутрішню**, зумовлену етапами розв'язання практичних завдань навчання мовленнєвої діяльності.

Завданням учителя на початку уроку є створення організаційних передумов діяльності, забезпечення іншомовної атмосфери, налаштування артикуляційного апарату учнів на іншомовне мовлення. На основному етапі уроку розв'язуються заплановані практичні завдання (ознайомлення із новим мовним матеріалом, відпрацювання алгоритмів дій, здійснення комунікативної діяльності у поєднанні з навчальною, ігровою, трудовою, художньо-естетичною). Під час організації вправління учнів у іншомовному спілкуванні слід пам'ятати про необхідність зміни режимів роботи, інтеграцію нового матеріалу до наявного досвіду школярів, підтримку емоційно позитивної атмосфери уроку. На завершальному етапі уроку слід передбачити такі види роботи, які б дали змогу продемонструвати результати діяльності та обговорити їх, зняти емоційну напругу учнів після

інтенсивної розумової діяльності на попередньому етапі. Для цього варто запропонувати учням розважальні ігри, драматизації, змагання, конкурси. Вчитель обов'язково повинен провести інструктаж та коментар щодо домашнього завдання, перевірити розуміння учнями алгоритму самостійної роботи вдома, наявність запису завдання у щоденнику чи зошиті.

Частина уроку	Компоненти уроку	Постійні	Змінні
I	Початок уроку Організаційний момент Мовленнєва/фонетична зарядка	+ +	
II	Основна частина уроку Подача нового матеріалу Тренування у мовленні Практика у мовленні Систематизація вивченого Контроль навичок та вмінь • поточний • рубіжний, підсумковий	+ +	 + + +
III	Заклучна частина уроку Пояснення домашнього завдання Підсумки уроку. Оцінювання роботи учнів	+ +	

4. Аналіз уроку німецької мови

Високий професіоналізм, педагогічна майстерність учителя досягаються не лише у процесі систематичної, вдумливої, творчої підготовки до своїх уроків але й за рахунок проведення аналізу та узагальнення досвіду колег, збагачення на цій основі своєї практики ефективними прийомами навчання. Уміння спостерігати та аналізувати педагогічний процес є професійно необхідним для кожного вчителя. Воно складає основу успішної реалізації дослідницької функції вчителя, а також є базою для оволодіння самоаналізом, що є запорукою високого професіоналізму.

Аналіз уроку іноземної мови вимагає як всебічних знань про урок, так і спеціальних умінь його спостереження та оцінювання. Складність аналізу уроку полягає не тільки в багатоплановості останнього, але й у специфічності окремих його компонентів і типів. Проте існують певні характеристики, які є обов'язковими для кожного уроку іноземної мови. Це насамперед відповідність конкретного уроку основним вимогам до уроку іноземної мови, зумовленим специфікою

цілей, змісту і технології навчання саме цього предмета в середніх навчальних закладах. Реалізація вчителем саме цих вимог повинна стати об'єктом загального аналізу уроку іноземної мови, метою якого є цілісна оцінка уроку через призму його особливостей, в однаковій мірі притаманних усім типам уроків. До таких вимог відносяться: цілеспрямованість уроку, структурна цілісність і змістовність уроку, активність учнів на уроці, відповідність мовленнєвої поведінки вчителя цілям, змісту та умовам навчання, результативність уроку та рекомендації щодо його вдосконалення.

Слід формулювати конкретні поради щодо поліпшення вибору методичних прийомів навчання, забезпечення вмотивованості і мовленнєвої спрямованості вправ, удосконалення організаційних форм уроку, раціональність використання допоміжних засобів навчання, поліпшення мовленнєвої поведінки учителя.

5. Контроль на уроці німецької мови.

Однією із складових системи навчання іноземної мови є контроль, основною метою якого є управління процесом навчання. Як складник системи навчання контроль має свої функції, види, форми, засоби та об'єкти.

Об'єктами контролю виступають є навички та уміння учнів.

Функції контролю:

- Зворотного зв'язку, яка дає змогу учителю проаналізувати свою діяльність на уроці, відкоригувати недоліки.
- Оціночна, яка є важливою для учнів, батьків та дирекції школи.
- Навчальна, оскільки під час виконання контрольної роботи відбувається синтез набутих знань, навичок і умінь оперувати за-своєним мовним та мовленнєвим матеріалом, тому і подальше їх закріплення та удосконалення.
- Розвиваюча, бо контроль передбачає також подальший розвиток індивідуально-психологічних особливостей учнів: оперативної слухової та зорової пам'яті, гнучкості мислення, а також сприяє формуванню таких вольових якостей особистості учня як почуття відповідальності, здатність до самодисципліни, мотивація, тощо.

Існують різноманітні критерії для класифікації видів контролю. Найбільш поширеним у науковій методичній літературі вважається критерії за часом реалізації, за яким розрізняють: поточний контроль (для визначення рівня сформованості окремої навички або уміння); тематичний (по закінченні вивчення певної теми); рубіжний (в кінці

семестру), підсумковий (після завершення відповідного ступеня навчання іноземної мови) та заключний.

Кожний із видів контролю виконує усі вище зазначені функції. Проте, залежно від виду контролю, домінуючими будуть різні функції (поточний контроль – функція зворотного зв'язку, рубіжний – оціночна тощо).

Форми контролю:

1. За охопленням кількості учнів: фронтальний; індивідуальний; парний; груповий.
2. За способом реалізації: усний; письмовий.
3. За використанням рідної мови: одномовний; двомовний.
4. За способом організації: контроль з боку учителя; взаємоконтроль; самоконтроль.

Засобами проведення контролю виступають спеціально підготовлені контрольні завдання, які включають інструкцію, що повинна спонукати учнів до реалізації саме тих мовленнєвих навичок і умінь, які підлягають контролю.

Поточні контрольні роботи проводяться в ході навчального процесу для отримання оперативної інформації про рівень засвоєння теоретичних знань та практичних навичок учнів. Вони проводяться в основному за змістом логічно завершеної теми (чи кількох уроків з теми) програмового матеріалу з метою своєчасної корекції навчально-виховного процесу та забезпечення успішного просування учнів до засвоєння наступних розділів чи тем навчального курсу. При цьому слід дотримуватись таких вимог:

- чітке визначення змісту контрольної роботи відповідно до вивченого матеріалу;
- виділення в ньому головного, істотного;
- вибір раціональних форм проведення контрольної роботи (фронтальна, групова, індивідуальна);
- психологічний настрій та формування в учнів позитивної установки на проведення контрольної роботи;
- оптимальність навчально-методичного забезпечення проведення контрольної роботи.

Періодичні контрольні роботи проводяться після вивчення логічно завершеного розділу навчальної програми (у кінці чверті, семестру чи навчального року). Основні вимоги до них такі:

- визначення ключових тем у вивченому розділі програмового матеріалу та виділення в них основних питань, правил, алгоритмів, принципів, закономірностей, законів тощо, які є обов'язковими для засвоєння учнями;

-
- оптимальність змісту та обсягу контрольної роботи;
 - складність та посиленість завдань;
 - диференційованість завдань з урахуванням індивідуальних особливостей учнів та рівнів їх навчальної підготовленості;
 - врахування при розробці змісту контрольних завдань прогалин у засвоєнні програмового матеріалу.

Підсумкові контрольні роботи проводяться в кінці чверті та навчального року. Основні вимоги до такого типу контрольних робіт є:

- зміст перевірочних питань, завдань повинен носити узагальнюючий, синтезований характер, охоплювати вузлові, центральні, провідні ідеї, аспекти, закони, закономірності, які є фундаментом даного навчального предмета чи окремого його курсу, розділу;
- вони повинні бути розраховані переважно на творчий рівень знань учнів;
- містити диференційовані завдання у кількох варіантах, тестах;
- передбачають виконання учнями контрольних завдань за допомогою застосування широкого комплексу способів, методів, засобів;
- мають бути посильними за обсягом, узгодженими за кількістю годин, відведених на її виконання.

Ефективним засобом організації контролю у навчанні іноземних мов є тестовий контроль.

Основні види тестів (за А. Щукіним):

1. На вибір відповіді: перехресного вибору; альтернативного вибору; множинного вибору; на упорядкування.

2. На конструювання відповіді: на завершення; на підстановку; на трансформацію; внутрішньомовне та міжмовне перефразування.

Переваги тестових форм контролю:

- більша надійність завдяки можливості виконання великої кількості завдань;
- більша об'єктивність підрахунку результатів;
- економія аудиторного часу;
- економічність перевірки бланків-відповідей;
- можливість одночасного контролю значної кількості учнів;
- можливість використання комп'ютерних програм.

Недоліки тестових форм контролю:

- методика вибору відповіді з кількох запропонованих не відповідає умовам реальної комунікації;
- складність формулювання неправильних варіантів у відповіді;

-
- можливість угадування відповіді;
 - недостатня активність мислення учнів;
 - складність тестування продуктивних видів мовленнєвої діяльності.

6. Позакласна робота з німецької мови.

Позакласна робота – це система неоднорідних за змістом, призначенням та методикою проведення освітньо-виховних заходів, що входять за межі обов'язкової навчальної програми.

Її основні завдання: удосконалення знань, навичок і умінь, набутих на уроках; розширення світогляду учнів; розвиток творчих здібностей, естетичних смаків, самостійності тощо; міжкультурне виховання.

Важливим фактором успішного виконання цих завдань є врахування психолого-педагогічних особливостей навчання іноземної мови на різних ступенях, а також психологічні особливості колективу: рівень його розвитку, ступінь організаційної, психологічної, інтелектуальної та емоційної єдності, стосунки між його членами тощо.

Принципи позакласної роботи з ІМ – вихідні положення, які визначають вимоги до її змісту, методів та організаційних форм. Тому вважаю за доцільне виділити їх:

- принцип добровільності (включаються учні у роботу за власним бажанням);
- принцип масовості (активна участь у позакласних заходах як найбільшої кількості учнів);
- принцип врахування розвитку індивідуальних особливостей та інтересів учнів (врахування у контексті діяльності учнів їх власного досвіду, інтересів, бажань, нахилів тощо);
- принцип зв'язку позакласної роботи з уроками (забезпечення єдності практичних, розвиваючих та виховних цілей позакласних занять та уроків);
- принцип захопленості (вибір конкретних цікавих прийомів та навчальних матеріалів, які мають бути новими, незвичайними);
- принцип розвитку ініціативи та самодіяльності (стимулювання та розвиток у школярів самодіяльності й ініціативи в роботі).

Форми позакласної роботи з іноземної мови:

- індивідуальні (підготовка повідомлень, доповідей, розучування віршів, пісень, ролей до вистав, оформлення стінгазет, стендів тощо);
- групові (гурткова робота);
- масові (вечори, конкурси, фестивалі, карнавали, прес-конференції, екскурсії тощо);

комплексні (тиждень німецької мови).

За змістом виділяють такі форми позакласної роботи:

- заходи змагального характеру (конкурс, вікторина, гра тощо);
- заходи масової інформації (стінгазета, усний журнал, дайджест, виставка тощо);
- заходи культурно-масового характеру (вечори, присвячені життю і творчості видатних особистостей країни, мова якої вивчається);
- заходи політико-масового характеру (фестиваль, телеміст, прес-конференція).

Як показує практика, види позакласної роботи, що забезпечують високі результати, повинні мати такі характеристики:

- інформативність і змістовність, що сприяють реалізації практичних та загальноосвітніх цілей позакласної роботи;
- комунікативна спрямованість: усі види позакласної роботи повинні забезпечувати користування іноземною мовою як засобом одержання та передачі інформації у типових ситуаціях спілкування;
- ситуативність: переважна більшість позакласних заходів повинна включати «набір» ситуацій, які є предметним фоном і стимулом до цілеспрямованих вербальних вчинків;
- орієнтація завдань на підвищення мовленнєвої активності учнів;
- емоційність форм і способів реалізації, що сприяє підвищенню інтересу учнів до іншомовної діяльності.

Висновки. Ефективність процесу навчання іноземної мови залежить від багатьох факторів і, насамперед, від урахування вікових психологічних особливостей учнів, які слід враховувати учителю при плануванні уроку в основній школі, а саме: широке використання вправ, що стимулюють розвиток логічного мислення, ініціативність учнів, переважання вербальної наочності, зростання ролі самостійної роботи учнів, активніше використання парних та групових форм роботи.

Ефективність уроку залежить значною мірою від його планування, основна мета якого – науково обґрунтована організація навчально-виховного процесу та досягнення оптимального засвоєння учнями навчального матеріалу, визначеного програмою. При плануванні уроку слід враховувати також загальнодидактичні вимоги до нього та методичні, зумовлені специфікою предмету іноземна мова.

Важливою складовою процесу навчання іноземної мови є поза-класна робота, яка сприяє реалізації загальноосвітньої, розвиваючої та виховної цілей навчального процесу.

РОЗДІЛ 2

*Фондові лекції з дисциплін спеціальної
підготовки для студентів ОКР
«Спеціаліст» з галузі знань 0203
Гуманітарні науки за спеціальностями
7.02030302 Мова і література
(англійська); Мова і література
(німецька); Мова і література
(російська)*

Категорія інтертекстуальності в порівняльному літературознавстві

Дисципліна: порівняльне літературознавство

Вид лекції: тематична

Дидактичні цілі:

Навчальні: ознайомити студентів зі становленням та джерелами виникнення концепції інтертекстуальності, допомогти засвоїти основні значення терміну «інтертекстуальність», продемонструвати на конкретних прикладах типи і форми міжтекстової взаємодії.

Розвиваючі: розвивати навички інтертекстуального аналізу художнього твору.

Виховні: формувати у студентів вміння слухати і чути, організованість, культуру мовлення та спілкування, творчий склад мислення тощо.

Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки: історія літератури, культурологія, мовознавство, психологія, теорія літератури, філософія, філософія літератури, фольклор.

Основні поняття: архітекстуальність, анаграма, гіпертекстуальність, діалогічність, інтертекст, інтертекстуальність, метатекстуальність, паратекстуальність, пародія, претекст.

Навчально-методичне забезпечення: мультимедійна презентація.

План

1. Категорія інтертекстуальності як галузь порівняльного літературознавства. Джерела виникнення концепції.
2. Основні тлумачення терміну «інтертекстуальність».
3. Типологія міжтекстової взаємодії.

Рекомендована література:

1. Барт Р. От произведения к тексту // Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М.: Прогресс, 1989. – С. 413-423.
2. Будний В., Ільницький М. Порівняльне літературознавство. – К.: Києво-Могилянська академія, 2008. – С. 241-278.
3. Фатеева Н.А. Контрапункт интертекстуальности, или Интертекст в мире текстов. – М.: Агар, 2002. – С. 120-160.

4. Ямпольский М. Память Тиресия. Интертекстуальность и кинематограф. – М.: Культура, 1993. – С. 32-53.
5. Кристева Ю. Бахтин. Слово. Диалог и роман // Вестник Московского ун-та. Сер. 9. Филология. – 1995. – № 1. – С. 97-124.
6. Руднев В.П. Словарь культуры XX века: Ключевые понятия и тексты. 2-е изд. – М.: Аграф, 1999. – 384 с.

Текст лекції

1. Категорія інтертекстуальності як галузь порівняльного літературознавства. Джерела виникнення концепції.

Проблема інтертекстуальності є актуальною у сучасному літературознавстві. Сьогодні існує багато поглядів на це явище, і ці погляди іноді суперечать один одному. Ми розглянемо найбільш загальноприйняті і відомі з них, що дозволить окреслити перспективу майбутніх наукових пошуків.

Термін «інтертекстуальність» був уведений структуралістом Юлією Кристевою у 1967 році у статті «Михайло Бахтін: слово, діалог, роман» і відтоді безліч разів використовувався у різних цілях з різним значенням. За влучними словами літературознавця Вільяма Ірвіна, термін «мав майже стільки значень, як користувачів – від вірних оригінальній версії Кристевої до тих, хто використовував його у стилістичному значенні, маючи на увазі аллюзію або вплив».

Кристева ввела термін «інтертекстуальність» для того, щоб синтезувати структурну семіотику Фердінанда де Соссюра з діалогізмом Михайла Бахтіна. Для Кристевої «поняття інтертекстуальності замінює поняття інтерсуб'єктивності», коли ми усвідомлюємо, що значення не передається безпосередньо від автора до читача, а за посередництва чи фільтрації «кодами», переданими автору і читачу іншими текстами. Наприклад, коли ми читаємо «Улісс» Джеймса Джойса, ми декодуємо його як модерністський літературний експеримент, або як відповідь на епічну традицію, або як частину якогось іншого дискурсу, або як частину усіх цих дискурсів одночасно. Це інтертекстуальне бачення літератури підтримує концепцію, що значення художнього твору знаходиться не в самому творі, а у його читачах (глядачах, слухачах).

Витоки теорії інтертекстуальності філологи вбачають у трьох основних джерелах – діалогічній концепції М.Бахтіна, теоретичних поглядах Ю.Тиньянова та теорії анаграм Ф. де Соссюра.

Михайло Бахтін у праці «Проблема змісту, матеріалу і форми в словесній художній творчості» (1924), описуючи діалектику існуван-

ня літератури, зазначив, що окрім даної художнику дійсності він також має справу з попередньою і сучасною йому літературою, з якою він перебуває в постійному “діалозі”, який слід розуміти як боротьбу письма з існуючими літературними формами. Розвиваючи теорію діалогу, Бахтін писав: «Стенограма гуманітарного мислення – це завжди стенограма діалогу особливого виду... Це зустріч двох текстів – готового і тексту, що створюється, це зустріч двох суб’єктів, двох авторів. Текст – не річ, а тому другу свідомість, свідомість сприймаючу, ніяк не можна елімінувати або нейтралізувати» (С. 285).

Юрій Тинянов підійшов до проблеми інтертекстуальності через вивчення пародії. Він (як і М.Бахтін) бачив у пародії фундаментальний принцип оновлення художніх систем, заснований на трансформації попередніх текстів. Пародія від початку виступає як двоплановий текст, в якому незримо присутній текст-попередник. Зіставлення двох планів і надає пародії сенсу. Причому завдяки принциповій незбіжності цих планів у пародійному тексті «відбуваються глибинні семантичні зсуви, запускається механізм смислотворення» (5; 32).

Дослідження анаграм Фердінана де Сосюра передували створенню «Курсу загальної лінгвістики», але увійшли в обіг лише після 1964 р. В давній індоєвропейській поезії Сосюр виявив особливий принцип складання віршів за методом анаграм. Кожний поетичний текст у цих традиціях будується залежно від звукового складу ключового слова, найчастіше – імені бога (яке зазвичай не називається). Інші слова тексту підбираються таким чином, щоб у них з певною закономірністю повторюються звуки (фонеми) ключового слова. Сосюр відмовлявся опублікувати свої дослідження, посилаючись на те, що ніде не згадано про свідоме застосування анаграм, а також «існує вирогідність віднайти в середньому в 3-х рядках, взятих навмання, склади, з яких можна зробити будь-яку анаграму (достеменно чи удавану)» (цит за 5; 37) Як зазначає М. Ямпольський, теорія анаграм дозволяє наочно уявити, яким чином інший текст, прихована цитата, організовує порядок елементів у тексті й здатен його модифікувати. Ф.де Сосюр відзначав, кожний елемент тексту з анаграмою функціонує як рухливий, що скоріше породжує, ніж виражає смисл. Наприклад, анонімна ірландська поезія V–VI ст.:

*Я моря ветр,
Я море волн,
Я шторма гул,
Я бранный бык,
Я горный гриф,*

*Я сонця мѣд,
Я огнецвет,
Я мощный вепрь,
Я мудрость рыб,
Я мокрый лог,
Я бард–гора,
Я ум в речах,
Я смерть врагам,
Я жар голов.*

Традиційна назва цього вірша – «Гімн Аморгена». Його створення приписують легендарній особі – Аморгену Глунгелу, першому з друїдів Ірландії. Сказання повідомляють, що Аморген був жрецем і магом, поетом і воїном. Не відомо, чи був автором тексту сам Аморген, проте можна з впевненістю сказати, що мова в поезії йде саме про нього. На це вказує анафонія: повтори приголосних звуків [м], [р], [г], [н], що входять до складу його імені.

Юлія Кристева звернула на поняття анаграми особливу увагу: «Поетичне означуване відсилає до інших дискурсивних означуваних таким чином, що в поетичному висловлюванні стає читабельною множина дискурсів. В результаті навколо поетичного означуваного створюється множинний текстуальний простір, чії елементи можуть бути введені в конкретний поетичний текст. Ми називаємо цей простір інтертекстуальністю».

Ю. Кристева пропонує переглянути загальноприйняті уявлення про літературний текст: «*А. Поетична мова – це безкінечний код. В. Літературний текст подвійний: це письмо-читання. В. Літературний текст – це мережа взаємозалежностей*». Авторка зазначає, що ці три твердження дозволяють позбутися уявлення про ізольоване становище поетичного дискурсу, бо літературний текст «включений до сукупної множини інших текстів: це – письмо-репліка в бік іншого (інших) тексту (текстів). Тому закономірним є висновок про амбівалентний характер поетичної мови як діалогу двох дискурсів, де чужий текст включається в плетиво письма, а письмо вбирає в себе цей текст.

Щоб краще пояснити своє розуміння художнього тексту з позицій інтертекстуальності, Ю. Кристева, нагадує про давнє значення дієслова «читати», що проливає світло на суть літературно-художньої практики як співучасті: «Читати» означало також «збирати», «підбирати», «підслуховувати», «йти слідами», «набирати», «красти». «Читання», таким чином, означає деяку агресивну співучасть і ак-

тивне привласнення чужого» (5, с. 199–200). Кристева не відокремлює читання від писання, тобто не розділяє створення і сприйняття художнього тексту, наділяючи статусом інтертекстуальності обидва ці процеси, які складають художній дискурс: Тут погляди Кристевой зводяться до трьох суттєвих положень: 1. Писання – це запис читання. 2. Усякий текст є посиланням на літературний обшир. 3. **Інтертекстуальність стає неодмінною рисою будь-якої літературної практики**. Інтертекстуальність робить кожен текст «мозаїкою цитат» і частиною більшої мозаїки текстів.

Інтертекстуальність є об'єктом інтересу не лише порівняльного літературознавства і теорії літератури, а й історії літератури, оскільки історія літератури має вивчати текст у кількох аспектах. По-перше, це паралельний розгляд тексту «у собі» та розгляд того ж тексту у взаємодії з іншими текстами з урахуванням його участі у більш великих літературних утвореннях – сукупності творів одного автора, одного напрямку, однієї епохи тощо. По-друге, це «інтралітературний» аналіз у межах самого тексту та пов'язаних з ним текстів, а також «екстралітературний» аналіз, що вивчає роль тексту у нелітературних явищах і роль цих явищ у формуванні тексту – з урахуванням історії, соціології, психології людей того періоду (адресантів) та особисто автора (адресата), умов передачі інформації від автора до читача, різноманітних нелітературних впливів на обох тощо. У цих двох аспектах провідну роль відіграє інтертекстуальність. Навіть аналізуючи текст сам по собі, його внутрішній устрій і структуру, ми не можемо ігнорувати інтертекстуальність, яка обов'язково буде в ньому наявна. Вивчаючи біографію письменника, ми не можемо проігнорувати ті тексти, що вплинули на його світовідчуття і світогляд, і проявились згодом – свідомо чи несвідомо – у його творчості.

Концепція інтертекстуальності тісно пов'язана з ідеєю «смерті автора», яку проголосив Р. Барт – ніхто не може називатися «оригінальним» автором, бо кожен автор насправді лише «вирізає» і «вклеює» уривки з уже-існуючого універсуму текстів – а також «смерті» індивідуального тексту, що розчиняється в явних і неявних цитатах, і врешті-решт, зі «смертю» читача, чия неминуче «цитатна» свідомість так само нестабільна й невизначена, як марні пошуки джерел цитат, з яких ця свідомість складається.

2. Основні тлумачення терміну «інтертекстуальність».

У сучасному літературознавстві виділяються такі значення терміну «інтертекстуальність»:

1. *Властивість, що характерна для всіх видів мистецтва, незалежно від епохи; основа всього літературного процесу:* «Кожний текст є інтертекстом; інші тексти присутні на різних рівнях у більш чи менш помітних формах: тексти попередньої культури і тексти оточуючої культури. Кожний текст являє собою нову тканину, зіткану зі старих цитат. Уривки культурних кодів, формул, ритмічних структур, фрагменти соціальних ідіом і т.д. – усі вони поглинені текстом і змішані у ньому, оскільки завжди до тексту і навколо нього існує мова. Як необхідна попередня умова для кожного тексту інтертекстуальність не може бути зведена до проблеми джерел і впливів; вона є загальним полем анонімних формул, походження яких рідко можна визначити, несвідомих або автоматичних цитат, що даються без лапок» [Барт 1996, 218]. Таке розуміння інтертекстуальності як «способу існування художнього твору у контексті світової культури» [Современный словарь-справочник по литературе 1999] ґрунтується на працях Михайла Бахтіна і Юлії Кристєвої та є спробою знайти для інтертекстуальності найбільш широке, всеохопне визначення, надати йому онтологічного змісту. Кристєва і Барт вважають, що інтертекстуальність, перш за все, зводиться до автоматичних і несвідомих цитат.

2. *Інтертекстуальність як синонім постмодернізму:* «означає вже не лише спосіб існування твору у культурі, а й людини в оточуючій дійсності» [Современный словарь-справочник по литературе 1999], коли весь світ ототожнюється з єдиним текстом-інтертекстом. Це теж досить широке розуміння, близьке до першого.

3. *Специфічна особливість поетики постмодернізму,* яка має яскраво виражену ігрову природу, на відміну від інтертекстуальності минулих віків: «Постмодерна чуттєвість», поєднана з уявленням про світ як про хаотичний, позбавлений цінності і змісту, відкриває привабливу перспективу безкінечним мовним іграм: абсолютно вільному, нічим не обмеженому, самодостатньому і при цьому іронічному оперуванню текстами, дискурсами, мовними кодами» [Хализев 1998, 260-261].

4. *Інтертекстуальність як спосіб аналізу тексту,* що протиставляється іманентному аналізу, «означає виявлення зв'язків на різних рівнях художнього твору... визначення джерел ремінісценцій, смислових зсувів, що відбуваються при переході з одного контексту в інший, а також цілей, з якими автор звертається до інших текстів» [Хализев 1998, 260-261]. Цей варіант відстоюють деякі російські дослідники, наприклад Н.Фатєєва [Фатєєва 2006], які вважають інтертекстуальність «механізмом метатекстової рефлексії», котра дозволяє автору

простежити генезис свого тексту, а читачеві – досягти глибинних рівнів інтерпретації за рахунок виявлення зв'язків з іншими текстами.

5. *Спосіб тексту повністю або частково формувати свій зміст шляхом відсилань до інших текстів* (І. Смірнов [Смирнов 1997]).

6. *Взаємодія внутрішньотекстових дискурсів*: дискурсу оповідача з дискурсами персонажів, одного персонажу з іншим і т.д. (І.Делленбах, П. ван ден Хейвель);

7. *Співприсутність у одному тексті двох або більше текстів* (Ж.Женетт, У.Бройх, А.Жолковський, М.Ямпольський [Ямпольський 1993]).

8. *Особливий літературний прийом*; «вид побудови художнього тексту, коли текст будується з цитат і ремінісценцій до інших текстів» (В.Руднев [Руднев 1997]). Цей літературний прийом складатиметься з ряду дрібніших, як свідомих, так і несвідомих.

Усі ці визначення по-своєму вірні, оскільки позначають серйозно обґрунтовані і доведені літературознавцями явища. Проблема у тому, що на позначення цих різних явищ використовується один термін.

На нашу думку, доцільно вживати термін «інтертекстуальність» саме у найбільш широкому смислі, а термін «постмодерна інтертекстуальність» чи «інтертекстуальність постмодернізму» для позначення специфічної особливості (але не прийому) поезики постмодернізму, що набуває більш глибоких і додаткових смислів та інтерпретацій у порівнянні з інтертекстуальністю минулих століть, головним чином саме завдяки відкриттю цього явища. Тільки у добу постмодернізму письменники починають так свідомо і широко використовувати різні літературні прийоми заради створення інтертекстуальності.

Різні літературознавчі школи і навіть окремі дослідники трактують інтертекстуальність по-своєму. Важливо, що всі вони визнають наявність цього поняття. Значення концепції інтертекстуальності виходить далеко за рамки суто теоретичного осмислення сучасних культурних процесів. Як зазначає І. Льїн, вона відповіла на глибинний запит світової культури ХХ ст. з її явним чи неявним потягом до духовної інтеграції. Набувши надзвичайної популярності в світі літератури та лінгвістики, інтертекстуальність, як ніяка інша категорія, справила вплив на саму художню практику, на самосвідомість сучасного митця.

3. Типологія міжтекстової взаємодії.

Хоча про інтертекст написано багато, лише окремі дослідники літератури намагалися запропонувати класифікацію інтертексту-

альних елементів і міжтекстових зв'язків. Найбільш послідовними є три спроби систематизувати ці поняття. Одна з них належить Пее-теру Торопу (Естонія). У статті «Проблема інтексту» він пропонує вважати будь-який акт співвіднесення текстових елементів метако-мунікацією. В її процесі створюються метатекст, первинний текст виступає як прототекст, на основі якого створюється новий текст. Для інтерпретації мовного висловлювання, що зв'язує текст (частину тексту) з іншим текстом (частиною тексту), необхідно виявити його функцію в даному тексті і фіксувати актуальний зв'язок з вихідним текстом, тобто визначити його тлумачення за допомогою вихідного тексту. «Текст, представлений якою-небудь своєю частиною в іншому тексті, стає описуючим текстом, він є метатекстом» [Тороп 1981, 39]. П. Тороп вводить поняття інтексту – семантично насиченої частини тексту, зміст і функція якої визначається подвійним описом. Під час класифікації інтекстів вчений бере до уваги спосіб наближення мета-тексту до прототексту (утверджуючий чи полемічний), рівень набли-ження (явний або прихований), а також фрагментарність або ціліс-ність нового тексту.

Друга, найбільш загальна класифікація належить Ж. Женетту. У його книзі «Палімпсести: література другого ступеня» пропонується п'ятичленна класифікація різних типів взаємодії текстів:

- 1) інтертекстуальність як «присутність» в одному тексті двох або більше текстів;
- 2) паратекстуальність як відношення тексту до свого заголовку, післямови, епіграфу;
- 3) метатекстуальність як коментар і часто критичне посилання на претекст;
- 4) гіпертекстуальність як осміяння або пародіювання одним текс-том іншого;
- 5) архітекстуальність, що розуміється як жанровий зв'язок текс-тів.

Однак обидві класифікації носять досить загальний характер і не охоплюють усіх комбінацій диференційних ознак міжтекстових вза-ємодій.

Н. Фатеева у дослідженні «*Контрапункт інтертекстуальности, или Интертекст в мире текстов*» (2002) запропонувала наступну класифікацію типів інтертекстуальності:

- I. Власне інтертекстуальність:
 1. Цитати з атрибуцією.
 2. Цитати без атрибуції.

-
3. Алюзія з атрибуцією.
 4. Алюзія без атрибуції.
 5. Центонні тексти.
- II. Паратекстуальність:
1. Цитати-заголовки.
 2. Епіграфи.
- III. Метатекстуальність:
1. Інтертекст-переказ.
 2. Варіації на тему претексту.
 3. Дописування «чужого» тексту.
 4. Мовна гра з претекстом.
- IV. Гіпертекстуальність:

Пародія.

V. Архітекстуальність.

VI. Інші моделі інтертекстуальності:

1. Інтертекст як троп або стилістична фігура.
2. Інтермедіальні тропи та стилістичні фігури.
3. Звуко-складовий та морфемний рівні інтертексту.
4. Запозичення прийому.

Висновки. Підводячи підсумок, скажемо, що інтертекстуальність як складова частина будь-якої художньої творчості передбачає установку на «моделювання адресата як носія спільної з адресантом пам'яті». У ході читання тексту читач за обсягом інформації повинен наближатися до автора, автор же виступає як особа, яка в процесі породження з'єднує свій текст зі своїми і чужими попередніми текстами. Про це дуже точно сказано в книзі Т. Кібірова «Парафразис»: *И, куда ни поверни,/здесь аллюзии, цитаты,/символистские закаты,/акмеистские цветы,/баратынские кусты,/достоевские старушки/да гандлевские чекушки,/надежи и времена!/ Это Родина. Она/и на самом деле наша.*

TRANSLATION AND style

Дисципліна: теорія і практика перекладу

Вид лекції: тематична (комплексна)

Дидактичні цілі:

Навчальні: створити теоретичну базу для формування та подальшого розвитку навичок перекладу стилістичних засобів (з англійської мови на українську і навпаки), підготувати студентів до самостійної розробки окремих питань стилістичних аспектів перекладу та ведення науково-дослідницької роботи; ознайомити студентів з типовими проблемами, що виникають під час перекладу, з типами і видами перекладу та засобами досягнення передачі змісту повідомлення англійською мовою засобами рідної мови і навпаки.

Розвиваючі: формувати пізнавальну активність аудиторії, розвивати у студентів практичні навички і вміння двостороннього усного і письмового перекладу стилістичних засобів.

Виховні: виховувати у студентів-філологів моральні принципи, які лежать в основі перекладацької етики, ознайомити з нормами професійної поведінки і вимогами до фахової придатності, сприяти усвідомленню студентами необхідності ґрунтовної і всебічної підготовки до професії перекладача та його відповідальності за якість власної праці.

Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки: культурологія, мовознавство, літературознавство, лексикологія, стилістика, практика усного і писемного мовлення англійської мови, практична граматики і практична фонетика, лінгвокраїнознавство.

Основні поняття: major styles: belles-lettres (prose, poetry, drama); publicistic style; newspaper style; scientific style; official documents style; stylistic devices and expression means (metaphor, metonymy, pun, irony, transferred qualifier, zeugma, paraphrase, overt and covert quotations).

Навчально-методичне забезпечення: мультимедійна презентація.

План

1. The relation between translation equivalence and style.
2. Functional style: definition. Functional styles distinguished by modern linguistics.

-
3. The stylistic devices and expression means.
 4. Metaphor, metonymy, irony, transferred qualifier, zeugma, paraphrase, idioms, quotation: definitions, translation approaches.
 5. Pun: the ways of translating a pun.

Рекомендована література:

1. Корунець І.В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): підручник / Корунець І.В. – Вінниця: Нова Книга, 2001. – 448 с.
2. Виноградов В.С. Введение в переводоведение / Виноградов В.С. – М.: ИОСОРАО, 2001. – 194 с.
3. Казакова Т.А. Практические основы перевода / Казакова Т.А. – СПб.: «Издательство Союз», 2001. – 320 с.
4. Карабан В.І. Переклад з української мови на англійську мову: навчальний посібник-довідник для студентів вищих закладів освіти / В.І. Карабан, Дж. Мейс Дж. – Вінниця: Нова книга, 2003. – 608 с.
5. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: курс лекций / Комиссаров В.Н. – М.: ЭТС, 1999. – 189 с.
6. Основи перекладу. Курс лекцій: навчальний посібник / [Г.Е. Мірам, В.В. Дайнеко, Л.А. Тарануха, М.В. Грищенко, О.М. Гон]. – Київ: Ельга, Ніка-Центр. 2002. – 240 с.
7. Карабан В.І. Попередження інтерференції мови оригіналу в перекладі (вибрані та лексичні проблеми перекладу з української мови на англійську): навчальний посібник / В.І. Карабан, О.В. Борисова. – Вінниця: Нова книга, 2003. – 208 с.
8. Чернов Г.В. Основы синхронного перевода / Чернов Г.В. – М.: Наука, 2007. – 342 с.
9. Черноватий Л.М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник / Черноватий Л.М. – Вінниця: Нова книга, 2013. – 376 с.

Текст лекції

1. The relation between translation equivalence and style.

The problem of translation equivalence is closely connected with the stylistic aspect of translation – one cannot reach the required level of equivalence if the stylistic peculiarities of the source text are neglected. Full translation adequacy includes as an obligatory component the adequacy of style, i. e. the right choice of stylistic means and devices of the target language to substitute for those observed in the source text. This means that in translation one is to find proper stylistic variations of the original meaning rather than only meaning itself.

For example, if the text *You'll see... everything will be hunky-dory* is translated in neutral style (say, *Побачуу...ycle быде добре*) the basic meaning will be preserved but colloquial and a bit vulgar connotation of the expression *hunky-dory* will be lost. Only the stylistically correct equivalent of this expression gives the translation the required adequacy: (e. g., *Побачуу...ycle быде min-mon*).

The expression of stylistic peculiarities of the source text in translation is necessary to fully convey the communication intent of the source text.

2. Functional style: definition. Functional styles distinguished by modern linguistics.

Stylistic peculiarities are rendered in translation by proper choice of the target language translation equivalents with required stylistic coloring. This choice will depend both on the functional style of the source text and the individual style of the source text author.

The types of texts distinguished by the pragmatic aspect of communication are called functional styles. Modern stylistics distinguishes the following varieties of functional styles (Galperin I.R.):

1. belles-lettres (prose, poetry, drama);
2. publicistic style;
3. newspaper style;
4. scientific style;
5. official documents.

Any comparison of the texts belonging to different stylistic varieties listed above will show that the last two of them (scientific style variety and official documents) are almost entirely devoid of stylistic coloring being characterized by the neutrality of style whereas the first three (belles-lettres (prose, poetry, drama), publicistic and newspaper style) are usually rich in stylistic devices to which a translator ought to pay due attention.

3. The stylistic devices and expression means.

Special language media securing the desirable communication effect of the text are called *stylistic devices* and *expression means*.

First of all a translator is to distinguish between neutral, bookish and colloquial words and word combinations, translating them by relevant units of the target language. Usually it is a routine task. However, it sometimes is hard to determine the correct stylistic variety of a translation equivalent, then – as in almost all instances of translation – final

decision is taken on the basis of context, situation and background information.

For example, it is hard to decide without further information, which of the English words – *disease*, *illness* or *sickness* – corresponds to the Ukrainian words *хвороба* and *захворювання*. However, even such short contexts as *infectious disease* and *social disease* already help to choose appropriate equivalents and translate the word *disease* as *інфекційне захворювання* and *соціальна хвороба*, accordingly.

This example brings us to a very important conclusion that style is expressed in proper combination of words rather than only in stylistic coloring of the individual words.

Stylistic devices are based on the comparison of primary (dictionary) meaning and that dictated by the contextual environment; on the contradiction between the meaning of the given word and the environment; on the association between words in the minds of the language speakers and on purposeful deviation from accepted grammatical and phonetic standards.

The following varieties of stylistic devices and expression means are most common and frequently dealt with even by the translators of non-fiction texts.

4. A. Metaphor: definition, translation approaches.

Metaphor is the transfer of some quality from one object to another.

Usually the metaphors (especially trite ones – commonplace, not new) are rather easy for translation. Metaphors can be translated in the following ways:

1. by keeping to semantic similarity & preserving **the same** imagery:
a ray of hope – промінь надії
black book / black list – чорний список
чорний ринок – black market
2. with a metaphor in the TL with **different** imagery:
It's Greek to me. – Для мене це – китайська грамота.
біла ворона – black sheep
зима на носі – winter is near at hand
ложка дьогтю в бочці меду – a fly in the ointment
ком у горлі – butterfly in one's stomach
3. with a non-metaphorical **imagery-free** unit:
чорна робота – unskilled labour
white-collar job – високооплачувана робота
blue-collar job – низькооплачувана робота

4. B. Metonymy: definitions, translation approaches.

Metonymy is similarity by association, when usually one of the constituents of an object replaces the object itself.

Ukrainian metonymic units are usually translated into English in the following way:

1. with the corresponding metonymic unit with the same imagery. In this case as a rule translators keep to literal translation. For example, *crown* (meaning the royal family) is usually translated as *корона*, *hand* – *рука* (e.g. in: *He is the right hand of the president. Він **сильною рукою** розправився з опозицією. He took care of the opposition with **a strong hand**. В Києві зрозуміли, що ...Kyiv has realized that...*), etc.

2. with a metonymic unit with different imagery:

Витік слуху відбувся з урядових **кіл**. The rumor was leaked from the Government **corridors**.

3. by substituting a metonymic unit for a metonymy-free unit:

– Втім, українській **владі** незабаром прийдеться точніше позначити свої позиції. – But **Ukrainian** leaders will soon have to define their position more clearly.

Закрити двері від сторонніх очей. – To close the door to outsiders.

– «Всі ці пусті статті та статейки пишуться то французькими Маніловими, то американськими Чічіковими». The names which are well-known within one culture may be not salient within a different culture. “Манілов”, “Чічіков” – the last names of Russian literary characters became common names for a definite social type. In such cases the translator may use the quality which is characteristic of Manilov or Chichikov to convey the implied meaning, but it may lead to the loss of the metonymy. For example: Some of these idle, shallow writings belong to fuzzy French dreamers, some to pushing American wheeler-dealers.

– Він попросив мене купити “Мальборо”. (the metonymy will be preserved as brand “Marlboro” is known all over the world. But if the brand is not known to the target language speakers, the translator won’t be able both to keep the metonymy and preserve the meaning in the source text using the brand’s name as the metonymy.

4. by substituting a metonymic unit for a different stylistic device.

Advertisement: “These wheels will drive you at your pleasure” (“these wheels” is used as metonymy (synecdoche) instead of “this car”. If we

translate this ad as „Ці колеса гарантують вам їзду із задоволенням”, we lower the style, as in Ukrainian „колееса” (as in „Бери якись колеса і їдь за нами” is typical of colloquial style and expresses careless attitude of the speaker. Besides, in Ukrainian it sounds like we are talking about some wheels proper, not the car itself. Thus more appropriate is the paraphrase: «Ваш чудовий друг на колесах...» or the following paraphrase with addition: «Ці чудові колеса, сучасний дизайн, і автоматичне управління гарантують...»

4. C. Irony: definitions, translation approaches.

Irony is expressed through words contradicting close text environment.

Cases of irony do not present serious problems for translation and the approaches similar to those mentioned above (semantic or pragmatic equivalence) are commonly used. For example, the ironical expression *paper war* may be translated as *паперова війна* or *війна паперів*.

Very often the irony can be rendered into the TL with help of quotation marks: “When I left my public school I had an extensive knowledge of Latin Greek literature, knew a certain amount of Greek and Latin history and French grammar, And had **“done”** a little *matematiки*”. – “Закінчивши приватну гімназію, я непогано знав античну літературу, мав уявлення про античну історію та французьку мову, а також **“пройшов”** ази математики”

4. D. Transferred qualifier, zeugma: definitions, translation approaches.

Semantic and syntactic irregularities of expression used as stylistic devices are called *transferred qualifier* and *zeugma*, respectively.

A good example of a *transferred qualifier* is *he paid his smiling attention to...* – here the qualifier *smiling* refers to a person, but is used as an attribute to the state (*attention*). Translator’s task in this case consists in rendering the idea in compliance with the lexical combination rules of the target language. For instance, in Ukrainian it may be expressed as *Посміхаючись, він звернув увагу...*

Zeugma is also a semantic irregularity, e. g. if one and the same verb is combined with two or more nouns and acquires a different meaning in each of such combinations. For example, *He has taken her picture and other cup of tea*. Here again the translator’s task is to try to render this ironical comment either by finding a similar irregularity in the target language or, failing to show a *zeugma* (and irony of the author), stick to regular target language means (i. e. separate the two actions *Він зробив її фото і випив*

ще одну чашку чаю or try to render them as a zeugma as well *Він зробив її фото і ще один ковток чаю з чашки*).

4. E. Paraphrase: definitions, translation approaches.

Another stylistic device is a **paraphrase**. Its frequent use is characteristic of the English language. Some of the paraphrases are borrowed from classical sources (myths and the Bible); others are typically English. To give an example, the paraphrases of the classical origin are «*Beware Greeks...*», «*Prodigal son*» (*Бійтеся данайців...*», «*Блудний син*») whereas «*Lake Country*» («*Озерна країна*») is a typically English paraphrase. As a rule paraphrases do not present difficulties for translation, however, their correct translation strongly depends on situation and appropriate background information.

4. F. Idioms: definitions, translation approaches.

Idioms are frozen patterns of language which allow little or no variation in form and often carry meanings which cannot be deduced from their individual components (to bury the hatchet – закопати сокиру війни, припинити ворожнечу; the long and short of it – коротше кажучи, суть у тому, що...).

Some idioms are “misleading”; they seem to be transparent because they offer a reasonable literal interpretation and their idiomatic meanings are not necessarily signaled in the surrounding text. A large number of idioms have both a literal and an idiomatic meaning (to go out with somebody – гуляти з ким-небудь; зустрітися; to take somebody for a ride – підвезти когось (кудись); обдурити). In this case, a translator who is not familiar with the idiom in question may easily accept the literal interpretation and miss the play on idiom.

To translate idioms, we may follow several strategies:

1. using an idiom of the TL with a similar meaning or form (the sword of Damocles – дамоклів меч, to breathe new life into something – вдихнути нове життя; to cast pearls before swine – кидати (розсипати) перли перед свинями, lame duck – “кривенька качечка”, невдаха; to play with fire – гратися з вогнем; to pay back with the same coin – відплатити тією ж монетою; гірка правда – bitter truth);
2. translating idiom by paraphrase (to take something in your stride – сприймати неприємності спокійно, stiff upper lip – витримка);
3. translating idiom by omission (to add something for good measure – додавати, доповнювати). The interpreter can resort to

some description while losing the imagery of the phraseological unit in the SL: не горить – there is no need to hurry, легкий на ноги – such as can walk quickly and without fatigue, ні пари з вуст – to keep silent obstinately, to climb on the band wagon – приєднатися до руху (групи людей, політичної партії), що має шанс на успіх.

4. when the corresponding idiom cannot be identified in the TL, the interpreter can resort to (calqued translation) or coinage, which is word-by-word translation with proper consideration of the TL rules: сидіти, склавши руки – to sit with one's arms folded.

The factors which determine the choice of strategy include not only availability of an idiom with a similar meaning in the TL, but significance of the specific lexical items constituting the original idiom and appropriateness of using idiomatic language in a given register in the TL.

While looking for a corresponding equivalent of some phraseological unit, a translator should be very attentive and take into consideration all possible connotations of the unit in question in the TL. For example: “Розв’язати (собі) руки” has two equivalents in English: “to become a free agent” (with positive connotation) and “to have a free hand” (with negative connotation); While translating the sentence: “Вам необхідно взяти себе в руки”, one should take into consideration what kind of stress is implied in this case: permanent “You must take yourself in hand” or temporary “You must pull yourself together”

The most productive or fruitful sources of English idioms are works by Shakespeare and the Bible. According to Pavel Palazchenko, who interpreted for M. Gorbachov, there are three abstracts from the Bible which are familiar to any educated English-speaking person: The Ten Commandments, The Lord's Prayer, a famous abstract from Ecclesiastes.

4. G. Overt and covert quotations: translation approaches.

Special attention is to be paid by a translator to overt and covert quotations. Whereas the former require only correct rendering of the source quotation in the target language (Never suggest your own homemade translation for a quotation of a popular author!), the latter usually takes the shape of an allusion and the pragmatic equivalence seems the most appropriate for the case. For example, «*the Trojan horse raid*» one may translate as *напад, підступний, як кінь троянців* (i.e. preserving the allusion) or as *підступний напад* (losing the meaning of the original quotation).

A translator is to be ready to render dialect forms and illiterate speech in the target language forms. It goes without saying that one can hardly

render, say, cockney dialect using the Western Ukrainian dialect forms. There is no universal recipe for this translation problem. In some cases the distortions in the target grammar are used to render the dialect forms but then again it is not ‘a cure-all’ and each such case requires an individual approach.

5. Pun: the ways of translating a pun.

A pun (so called ‘play of words’) is righteously considered the most difficult for translation.

Pun is the realization in one and the same word of two lexical meanings simultaneously.

A pun can be translated only by a word in the target language with similar capacity to develop two meanings in a particular context. English is comparatively rich in polysems and homonyms, whereas in Ukrainian these word types are rather rare. Let’s take an example of a pun and its fairly good Ukrainian translation.

– *What gear were you in at the moment of impact?* (gear – одяг, передача)

– *Gucci’s sweats and Reebok.*

– *На якій передачі ви були під час зіткнення?*

– *«Останні новини».*

Conclusion

Thus, any good translation should be fulfilled with due regard of the stylistic peculiarities of the source text and this recommendation applies to all text types rather than only to fiction.

ПРОЕКТНЕ НАВЧАННЯ У СТАРШИХ КЛАСАХ

Дисципліна: Методика навчання англійської мови в старших класах ЗОШ.

Вид лекції: тематична

Дидактичні цілі:

Навчальні: розкрити специфіку проектного навчання як своєрідної форми організації комунікативно-пізнавальної діяльності учнів, ознайомити студентів з основними принципами, формами та видами проектної роботи, визначити її роль та переваги у викладанні англійської мови.

Розвиваючі: формувати і розвивати навички використання різноманітних технологій проектного навчання на уроках англійської мови в старших класах ЗОШ.

Виховні: виховувати інтерес до професії вчителя, риси творчої особистості

Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки: практика усного та писемного мовлення, соціолінгвістика, країнознавства.

Основні поняття: проект, пізнавальне навчання, розвиваюче навчання, комунікативні вправи,

Навчально-методичне забезпечення: мультимедійна презентація.

План

1. Історія виникнення, становлення та розвитку методу проектного навчання.
2. Основні характеристики проектної методики викладання англійської мови.
3. Психолого-педагогічні і методичні передумови реалізації проектної методики.
4. Специфіка проектного навчання як своєрідної форми організації комунікативно-пізнавальної діяльності учнів в процесі навчання англійської мови.
 - 4.1. Мета навчання англійської мови на основі проектної методики.
 - 4.2. Основні вимоги до організації проектної технології.

-
- 4.3. Особливості проектної методики навчання англійської мови в старших класах.
 - 4.4. Типологія проектів.
 - 4.5. Функції вчителя.
 - 4.6. Етапи виконання проекту.

Рекомендована література:

1. Арванітопуло Е.Г. Проектна робота з англійської мови учнів старшої школи / Елла Георгіївна Арванітопуло. – Навчальний посібник. – К. : Ленвіт, 2006. – 56 с.)
2. Абишева Н.Ю. Ефективність застосування методу проектів на уроках іноземної мови в загальноосвітній школі. [Електронний ресурс] / Н.Ю. Абишева. – Режим доступу: ftp://lib.Herzen.Spb.Ru/text/abysheva_102_116_121.Pdf
3. Полат Є.С. Метод проектів на уроках іноземної мови [Електронний ресурс] / Є.С. Полат. – Режим доступу: <http://distant.ioso.ru/library/publication/iaproj.htm>
4. Полат, Є.С. Нові педагогічні та інформаційні технології в системі освіти / Є.С. Полат. – М.: Видавничий центр «Академія», 2003. – 272с.
5. Трубанева. М.М. Використання методу преоктов [Текст] / М.М. Трубанева // Навчання англійській мові в російських школах: Матеріали IV Всеросійського семінару / Доповіді і виступи. – К. : Титул, 2001. – С. 68 – 76
6. Джонсонс Дж. К. Методы проектирования / Дж. К. Джонсонс. – М. : Мир, 1986. – 326с.
7. Дьюи Дж. Школа будущего / Дж. Дьюи – М.:Госиздат, 1926.
8. Килпатрик У.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процес се / У.Х. Килпатрик. – Л. : Брокгауз-Ефрон, 1925. – С. 10
9. Moursund D. (n.d.). Problem-based learning and project-based learning [Електронний ресурс] / D. Moursund. – Retrieved November 4, 2007. – Режим доступу: from <http://darkwing.uoregon.edu/~moursund/Math/pbl.htm>
10. Railsback J. (2002). Project-based instruction: Creating excitement for learning [Електронний ресурс] / J. Railsback. – Retrieved October 5, 2007. – Режим доступу: from <http://www.nwrel.org/request/2002aug/profdevel.html>
11. Thomas J.W. (2000). A review of research on project-based learning [Електронний ресурс] / J.W. Thomas. – Retrieved Octo-

Текст лекції

Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній школі передбачає використання у навчанні англійської мови (у подальшому АМ) в старших класах методів та прийомів, що максимально наближають до реальних умов спілкування з представниками іншомовної культури, зокрема, методів проєктів.

1. Історія виникнення, становлення та розвитку методу проєктного навчання.

Навчальне проєктування не є принципово новою технологією. Метод проєктів виник у 20-ті роки нинішнього століття у США в зв'язку з тим, що розвивалась усе ширше ідея трудовий школи. Спершу його називали «методом проблем» і розвивався він у межах гуманістичного напрямку у філософії та освіті, в педагогічних поглядах та експериментальній роботі Джона Дьюї, американського педагога, психолога, філософа-ідеаліста, якій розкритикував шкільну систему тих часів за відрив від життя, абстрактний, схоластичний характер всього навчання. Джон Дьюї запропонував реформу шкільної освіти, за якою знання мали вибиратиметься з практичної самодіяльності й особистого досвіду дитини.

Джон Дьюї висуває гасло проєктного навчання: «Навчання у вигляді роблення/діяння». У цьому Дж. Дьюї виділяє низку вимог до успішності навчання:

- проблематизація навчального матеріалу;
- активність учня;
- зв'язок навчання з життям дитини, грою, працею.

Отже, Джон Дьюї стверджує, що дитина засвоює матеріал не просто слухаючи чи сприймаючи органами почуттів, а має бути активним суб'єктом свого навчання.

Докладного висвітлення метод проєктів отримав й у роботах американських педагогів В.Х. Килпатрика і Е. Коллінгса.

У книзі «Опыт работы американской школы по методу проєктного», яка була написана на початку сторіччя Коллінгс пропонував розділяти проєкти на такі типи:

1) екскурсійні (Excursion projects) – наприклад, огляд соняшників місця Мерфі, мета якого – дізнатися, чому вона «саждає свої соняшники біля задньої частини двору, а не в палісаднику разом з іншими квітами?»

2) трудові (Hand projects), які «прагнуть виразити різноманітні думки у певній формі – змайструвати кролячу пастку, приготувати какао для шкільного сніданку і т.п.»

3) ігрові (Play projects) – «гра у магазин, «в сищиків», свята, що влаштовуються із метою прославлення церковних подій, історичних героїв». і т.д.

Ідеї проектного навчання виникли у Радянському Союзі практично паралельно з розробками американських педагогів. Радянські педагоги вважали, що критично перероблений метод проектів зможе забезпечити розвиток творчої ініціативи й самостійності у навчанні і сприятиме безпосереднього зв'язку між придбанням знань і умінь і застосуванням їх на вирішення практичних задач.

Прибічники методу проектів В.М. Шульгін, М. В. Крупеніна, Б.В. Ігнат'єв проголосили його єдиним способом перетворення школи навчання у школу життя, де придбання знань здійснюватиметься з урахуванням й з працею учнів.

У 1929-1930 рр. універсалізація методу проектів та розвитку комплексної системи навчання сприяли формуванню і виданню комплексно-проектних програм, вибудовувалась система, відпрацьовувались проекти (комплекси), які включали у себе основні програмні знання. Цей процес було перервано постановою ЦК ВКП(б) от 25 липня 1932 р. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе».

Сьогодні під методом проектів можна розуміти певний комплекс ідей, достатньо чітку педагогічну технологію і практику педагогів. Значимість ідей, які мали бути реалізовані методом проектів, знову стають очевидним

У основі сучасного розуміння проектної методики, як зазначає Е.С. Полат, лежить «використання широкого спектра проблемних, дослідницьких, пошукових методів, орієнтованих на реальний практичний результат, значимий для учня».

«Для такого, результату», – продовжує Е.С. Полат, «необхідно навчити дітей самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми, залучаючи для цієї мети знання з різних галузей, здатність прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів розв'язання, вміння встановлювати причинно-наслідкових зв'язків»

2. Основні характеристики проектної методики викладання англійської мови.

Слід зазначити, що в сучасних дослідженнях з методики навчання АМ термін „проект” вживається в декількох значеннях, але най-

більш відповідним здається таке визначення: **ПРОЕКТ – це особлива форма організації комунікативно-пізнавальної діяльності** (Капаєва А.Е.)

Тобто можна трактувати проект як систему комунікативних вправ, яка передбачає самостійну творчу іншомовну діяльність учнів з розв'язання певної проблеми, результатом якої є виокремлений кінцевий продукт. У такому значенні проект можна розглядати як одиницю навчального процесу, еквівалент циклу уроків, в якому учні оволодівають знаннями, навичками та вміннями іншомовного мовлення в межах певної тематики.

Особливістю проектної методики навчання є той факт, що учні оволодівають АМ під час виконання творчих завдань, які вони отримують згідно зі своїми інтересами, здібностями та рівнем володіння мовою. Виконання всіх завдань передбачає спілкування АМ з метою одержання певної інформації (інтерв'ю, листування, читання літератури тощо).

Новизна проектної методики полягає в тому, що учням надається можливість самим конструювати зміст комунікативної діяльності, визначати теми спілкування і той мовний матеріал, що призначається для активного засвоєння.

Специфіка проектної методики полягає в спрямованості на створення певного виокремленого кінцевого продукту (письмового звіту, журналу, доповіді, плакату, фільму), що ґрунтується на власному досвіді учнів та знаннях про оточуючий світ.

Однією з переваг проектної методики навчання АМ є той факт, що вона передбачає не тільки аудиторну, а й активну позакласну самостійну роботу учнів.

Аналіз психологічних і педагогічних наукових робіт дає підставу зробити висновок про те, що реалізація проектної методики навчання АМ є особливо доречною в старших класах. Це пояснюється психологічними особливостями, притаманними учням цієї вікової групи. Дослідження з вікової психології свідчать, що психічний розвиток і формування особистості старшокласника характеризується певними змінами в емоційній, регулятивній та когнітивній сферах, а саме: з'являється прагнення й здатність старшокласників до самовираження, самоствердження та самостійності в навчанні. У контексті професійного самовизначення та самоусвідомлення в учнів старших класів поновлюється інтерес до вивчення АМ.

3. Психолого-педагогічні і методичні передумови реалізації проектної методики

а) Психолого-педагогічні передумови реалізації проектної методики навчання АМ в старшій школі:

- комплексна мотивація навчання,
- орієнтація на «зону найближчого розвитку» учнів;
- особистісно-діяльнісний підхід до навчання;
- проблемність та індивідуалізація навчання.

б) Методичними передумовами проектної методики навчання АМ

- комунікативна спрямованість навчання АМ;
- взаємопов'язане навчання усіх видів мовленнєвої діяльності;
- інтегративність навчання АМ, яка передбачає залучення знань, навичок і вмінь учнів з інших навчальних предметів.

4. Специфіка проектного навчання як своєрідної форми організації комунікативно-пізнавальної діяльності учнів в процесі навчання англійської мови

4.1. Мета навчання англійської мови на основі проектної методики

Виходячи з вимог Державного стандарту базової і повної середньої освіти з іноземних мов (2004), визначено мету та зміст навчання АМ на основі проектної методики в старших класах, **мета навчання** полягає у формуванні **комунікативної компетенції** учнів у сукупності наступних компонентів:

- лінгвістичного, який включає мовну та мовленнєву компетенції;
- соціокультурного, що увібрав і лінгвосоціокультурну компетенцію;
- когнітивного, який включає вміння самостійно здобувати знання, обирати ефективні навчальні стратегії;
- дискурсивного (вміння працювати з текстом, виділяти головне, аналізувати, робити узагальнення, висновки, а також вміння працювати з довідковою літературою);
- особистісного, який передбачає формування в учнів під час роботи над проектом творчих умінь (вміння генерувати ідеї, знаходити декілька варіантів розв'язання проблеми, вміння прогнозувати результати рішення) та соціалізацію учнів у процесі навчання АМ.

4.2. Основні вимоги до організації проектної технології.

1. Наявність значущої у дослідницькому, творчому плані проблеми (завдання), що потребує інтегрованих знань, дослідницького пошуку для її розв'язання.

2. Практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів (наприклад спільний випуск газети, альманаху з репортажами з місця події).

3. Самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів.

4. Структурування змістовної частини проекту (з указуванням поетапних результатів).

5. Використання дослідницьких методів; визначення проблеми досліджуваних завдань, що впливають з неї, висунення гіпотези їх розв'язання, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, коректування, висновки.

4.3. Особливості проектної методики навчання англійської мови в старших класах.

1. Проект здебільшого буває міжпредметним і потребує актуалізації знань з різних галузей, що сприяє інтеграції шкільних предметів.

2. Процес виконання проекту уможливує поєднання мовленнєвої іншомовної діяльності з іншими видами діяльності: дослідницькою, трудовою, естетичною.

3. Робота над проектом передбачає поєднання самостійної індивідуальної діяльності учня з парною, груповою і фронтальною творчою діяльністю з розв'язання певної проблеми, що потребує вмінь ставити проблему, намічати способи її розв'язання, планувати послідовність дій, підбирати необхідний текстовий матеріал, обговорювати його з членами групи, систематизувати, визначати способи його презентації і, нарешті, уміння усної презентації проекту широкому загалу.

4.4. Типологія проектів

Основною типологічною ознакою є домінуючий у проекті вид діяльності й вид кінцевого продукту. За цією ознакою розрізняють :

1. Інформаційно-дослідницькі проекти, які потребують добре обміркованої структури, визначеної мети, актуальності предмета, дослідження для всіх учасників, соціальної значущості, продуманості методів, у тому числі експериментальних методів обробки результатів. Вони повністю підпорядковані логіці дослідження і мають відповідну структуру: визначення теми дослідження, аргументації її акту-

альності, визначення предмета її об'єкта, завдань і методів, визначення методології дослідження, висування гіпотез розв'язання проблеми і накреслення шляхів її розв'язання.

2. Творчі проекти, що не мають детально опрацьованої спільної діяльності учнів, вона розвивається, підпорядковуючись кінцевому результату, прийнятій групою логіці спільної діяльності, інтересам учасників проекту. Вони заздалегідь домовляються про заплановані результати і форму їх представлення – рукописний журнал, колективний колаж, відеофільм, вечір, свято тощо. І тоді потрібні сценарії, програми свят, макети журналів, альбоми, газети.

3. Практично-орієнтовані проекти – результат діяльності учасників чітко визначено з самого початку, він орієнтований на соціальні інтереси учасників (документ, програма, проект закону, словник). Проект потребує складання сценарію всієї діяльності його учасників з визначенням функції кожного з них. Особливо важливим є хороша організація координаційної роботи у вигляді поетапних обговорень та презентація одержаних результатів і можливих засобів їх упровадження у практику. Науковці визначають кілька етапів у роботі над проектом.

4. Ігрові проекти – учасники беруть собі визначені ролі, обумовлені характером і змістом проекту. Це можуть бути як літературні персонажі, так і реально існуючі особистості, імітуються їх соціальні і ділові стосунки, які ускладнюються вигаданими учасниками, ситуаціями. Ступінь творчості учнів дуже високий, але домінуючим видом діяльності все-таки є гра.

5. Міжпредметні та монопредметні проекти – за предметно-змістовою галуззю.

6. Внутрішні, регіональні й міжнародні проекти – за характером контактів учнів у проекті.

7. Групові й індивідуальні проекти – за кількістю учасників.

8. Нетривалі, середньої тривалості й довготермінові проекти – за тривалістю проекту.

9. Проекти з безпосереднім спілкуванням, кореспондентським спілкуванням, або із спілкуванням через автентичні художні твори чи пресу (М. Legutke, Н. Thomas) – за характером спілкування з носіями мови.

4.5. Функції вчителя.

Учитель:

- допомагає учням у пошуку джерел, необхідних їм у роботі над проектом;

- координує весь процес роботи над проектом; – підтримує і захоплює учнів;
- підтримує неперервний рух учнів у роботі над проектом. Треба вміти допомагати учневі, не виконуючи роботи за нього. Психологічна грамотність і компетентність учителя вкрай важливі для організації проектної діяльності учнів.

4.6. Етапи виконання проекту

Існує 2 способи послідовності реалізації навчання АМ на основі проектів: *лінійний* та *інтегративний*. За *лінійним* способом (Calvin M. Woodward) учні спочатку вивчають необхідний мовний та мовленнєвий матеріал з конкретної теми чи проблеми, виконують вправи на формування й розвиток необхідних мовленнєвих навичок і вмінь із цим матеріалом, а в кінці циклу уроків їм пропонується для виконання проект як “мовленнєва практика”. *Інтегративний* спосіб (Charles R. Richards), передбачає, що учнів ознайомлюють з завданням проекту на початку вивчення теми. Учні планують свою діяльність в проекті і послідовно її реалізують на кожному етапі навчального процесу: на етапі формування мовленнєвих навичок, етапі їх удосконалення та на етапі формування мовленнєвих умінь. За такий спосіб, мовленнєві навички й уміння формуються та розвиваються в ході роботи над проектом.

Для розробки методики навчання англійської мови на основі проектів в старших класах ліцею була уточнена послідовність реалізації проекту і визначено чотири етапи проекту:

- підготовчий;
- виконавчий;
- презентаційний;
- підсумковий.

І етап – підготовчий

Вибір напрямку і формування назви проекту: включає узагальнену назву проблеми, коло питань; визначення загального напрямку або пріоритетних напрямів, оформлених у підпроекти.

Для виконання цих завдань треба визначити:

1. ***Актуальність***, необхідність, значущість обраного напрямку (чому саме цей).
2. ***Мета і завдання*** проекту.
3. ***Визначення етапів реалізації*** проекту:
 - а) визначаються терміни початку і закінчення проекту;
 - б) закінчення проекту визначається етапністю реалізації проекту;

в) зазначаються часові інтервали кожного етапу.

4. **Механізм реалізації** проекту. Пояснення – Як? Яким чином? За допомогою яких засобів? Плани апробації конкретних справ, акцій, заходів.

5. **Обов'язки та відповідальність учасників** реалізації проекту:

- хто відповідає за проект?
- хто і за що відповідає всередині проекту?
- хто допомагає в реалізації проекту?

6. **Очікувані результати.**

7. **Оцінка і самооцінка проекту.** Коли та з якою періодичністю будуть оцінювати виконання проекту, хто візьме участь в оцінюванні: самі учасники, експерти, в якій формі буде подано інформацію про хід проекту (звіт, конкретні матеріали, сценарії, розробки, нові проекти тощо)?

8. **Бюджет**, ресурсне забезпечення (приблизний бюджет, урахуваючи усі види витрат, необхідних для успішної реалізації проекту).

Визначають напрям і формують назву проекту всі члени колективу спільно, включаючи педагогів та учнів.

Вправи підготовчого етапу.

1. До підготовчого етапу проекту включено:

- **рецептивні вправи** (заслуховування і визначення теми повідомлення, проблеми, завдання)
- **рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні вправи** (виділення головної інформації з тексту та визначення логіки побудови висловлювання).

Н. Гальскова пропонує приклади таких вправ, де автоматизація мовленнєвих навичок відбувається в ході виконання певної смислової задачі. Наприклад, якщо старшокласникам пропонується в парах провести анкетування про те, яку форму організації підприємства/подорожі вони обрали б в разі заснування свого власного бізнесу/отримання відпустки, а для цього заповнити анкету, що містить нову лексику та конкретні мовленнєві зразки. Реалізація даного підходу передбачає певне зміщення акцентів з мовних аспектів на змістовні і відхід від механічного виконання формальних підставних чи трансформаційних вправ.

Після цього використовуючи нову лексику і нові мовленнєві зразки, учні визначають переваги та недоліки форм бізнесу/видів транспорту/міста... та інтерпретують їх. Дана вправа з багаторазовим повторенням нового матеріалу в жорстко заданому режимі з вербальною опорою забезпечує автоматизацію лексичної та граматичної

навички, але при цьому діяльність учнів вмотивована необхідністю дізнатися про щось нове для себе: власне одержана інформація на різних рівнях її узагальнення, разом з автоматизованістю мовленнєвих навичок є результатом виконаного завдання.

Таким чином, важливим фактором комунікативності спілкування у вправі є наявність «сміслової задачі», розв'язання якої є особисто цікавим для студента.

Завершення підготовчого етапу передбачає виконання рецептивно-продуктивних комунікативних вправ на обговорення в малих групах плану проектної роботи, формулювання мети і визначення кінцевого продукту проекту.

Наведемо приклад вправи для планування проекту, яка виконується на підготовчому етапі.

1. Приклад – *рецептивно-продуктивна комунікативна вправа* для формулювання проблеми проекту, визначення можливих форм її реалізації.

Task: The American artist Andy Warhol once said that what is the best in most capital cities of the world is the MacDonald's Restaurant and only Moscow doesn't have such a nice thing. Today this is not true any longer; even in Kiev, if you feel like an American hamburger you go to MacDonald's.

Now work in small groups. Make a list of items in your everyday life that have British/ American origin. You have 5 minutes.

Share your ideas with the class (all the items are discussed and put down on the board in a mind-map).

II етап – виконавчий

Метою вправ виконавчого етапу є навчити учнів читати текст з розумінням загального змісту і важливих деталей, навчити висловлюватися на основі прочитаного або почутого тексту та передавати власне ставлення до його змісту, а також організувати самостійну діяльність учнів з читання та відбору текстів на обрану тему, проводити роботу по збору інформації з інших джерел. Учні навчаються створювати анкети та проводити опитування та інтерв'ю, письмово викладати результати проекту та ілюструвати їх різноманітними схемами і графіками.

Вправи: На виконавчому етапі учні виконують вправи, які готують їх до виконання проекту, а саме:

- вправи на формування задуму висловлювання;
- поєднання смислових частин висловлювання в цілий текст;
- складати різні види анкет і проводити анкетування;

-
- планувати і проводити інтерв'ю;
 - писати звіт.

Учні оволодівають приййомами письмового оформлення проекту та його усної презентації. На цьому етапі учні також навчаються викладати одержану інформацію у графіках, схемах, таблицях тощо. Крім того, виконавчий етап передбачає поточні усні звіти учнів про хід виконання проекту індивідуально, або у мікрогрупах, і заповнення ними звітних форм.

На цьому етапі у учнів формується лексична, мовленнєва компетенція, відпрацьовуються навички читання, письма и, як результат, формується граматична компетенція.

Приклади вправ виконавчого етапу.

Приклад 1 – *репродуктивна комунікативна вправа* для розвитку вмінь монологічного висловлювання на основі прочитаного тексту.

Task: Tell the representatives from other groups the most interesting facts from the information you've got. Start your statements like this: ("It's interesting to know that...", "I find amazing the fact that...").

Приклад 2 – *репродуктивна комунікативна вправа* для навчання створення різних типів анкет та проведення опитування.

Task 1: You are going to make up a questionnaire to conduct a survey. First study the example, then answer the questions.

Example Open-ended Questions: Music idols survey

1. How many hours a day do you listen to music? _____
2. What kind of music do you like? _____
3. Who are your favourite singers or groups? _____
4. Why do you like them? _____

Task 2: Now you will learn to make up your own questionnaires on different topics. Work in small groups. Write a questionnaire to find out about:

a) your classmates' view on the impact of High Technologies on our life.

b) your classmates' view on the climatic changes on our planet.

Приклад 3 – *рецептивно-репродуктивна комунікативна вправа* для навчання планування та проведення інтерв'ю. (аудіювання)

Task: Listen to an interview conducted in a London street by a social worker. He asks passers-by about changes in the future. Answer the questions:

1. How does the interviewer start the conversation?
2. What does he say in the conclusion?
3. List the words and phrases he uses to link the questions.

Приклад 4 – *репродуктивна комунікативна вправа* для навчання проведення опитування.

Task: Conduct a small survey in class. Ask your group mates about their eating habits. Fill in the grid and then calculate the percentage. Ask five students:

Приклад 5 – *рецептивно-продуктивна комунікативна вправа* для організації пошуку в Інтернеті письмової інформації з обраної проблеми (позакласна).

Task: Look through the Internet data and find the articles on the problem you are investigating. Be ready to tell the class the information you have found. First write down the most significant facts. Then add some comments.

Приклад 6 – *продуктивна комунікативна вправа* для навчання проведення опитування.

Task: The core element of your project will be a survey. Work in small groups. Make a list of possible questions for your project survey. Make sure every group member offers at least one question. Try out the draft questionnaire on pupils from other groups. Make all the necessary corrections.

Важливою умовою ефективності розробленої системи вправ є врахування специфіки навчання в старшокласників і орієнтація на сферу інтересів учнів в тій чи іншій сфері діяльності. Так, у математичних та економічних класах ліцеїв доречним є виконання проєктів-оглядів та дослідницьких проєктів, які передбачають роботу з обчислення статистичних даних, створення комп'ютерної бази даних та презентацію одержаних результатів у схемах, графіках та таблицях. Учні використовують їх в якості наочності під час презентації проєктів.

У старших класах ліцею така інтеграція практичних умінь працювати з технічними засобами дозволяє викликати додатковий інтерес до навчання АМ та слугує способом психологічної підготовки учнів до майбутньої професійної діяльності. Тому в запропоновану систему вправ ми включили вправи для навчання викладення результатів опитувань та оглядів у таблицях.

Приклад 7 – *рецептивно-продуктивна комунікативна вправа* для навчання учнів відображати статистичні дані в графічній формі.

Task 1: You are going to show the audience the results of your surveys visually. Look at the way to depict the results:

Pie chart: Distribution of the world's population by continent.

2. Referring to questions:

Feel free to interrupt me if there's anything you don't understand.
If you don't mind, we'll leave questions till the end.

3. Introducing each section of presentation:

So, let's start with...(objectives...)
Now let's move on to...(the next part...)
Let's turn our attention to...(the question of...)
This leads us to...(the question of...)
Finally...(let's consider...)

4. Summarizing a section of presentation:

That completes my description of...
So, to summarize...(There are five key points...)

5. Referring backwards and forwards:

I mentioned earlier...(the importance of...)
I'll say more about this later.
We'll come back to this point later.

6. Checking understanding:

Is this clear?
Are there any questions?

7. Referring to visual information:

This diagram shows...
If you look at this graph you can see...
What is interesting in this diagram is...
I'd like to draw your attention to this chart...

8. Referring to common knowledge:

As you know...
As I'm sure you're aware of...

9. Concluding:

That concludes my talk (our report).
That brings us to the end of our presentation.
If you have any questions we'd be pleased to answer them.
Thank you for your attention.

IV. Підсумковий етап – Головною метою підсумкового етапу є аналіз та оцінювання проектної діяльності й проектів учнів. Учні обговорюють результати проектної діяльності в малій групі і дають оцінку проекту в цілому, а також оцінюють роботу кожного учня.

Учні пропонується серія вправ для контролю навичок та вмій в чотирьох видах мовленнєвої діяльності. Окрім того, на цьому етапі виконуються вправи для навчання учнів само- та взаємоконтролю і

оцінюванню проектної діяльності в усній та письмовій формах. Наведемо приклад такої вправи.

Приклад 1 – *продуктивна комунікативна вправа* для оцінювання проектів.

Task: Express your opinion on the project.

Aspects to consider:

1. Which part of this Project did you find most interesting or relevant and why?

2. Which part of this Project did you find least interesting and why?

3. What have you learnt from this Project?

4. Whose presentation was the most interesting and why (logical organisation, using visual aids, subject knowledge, addressing the audience)?

З метою об'єктивної оцінки рівня сформованості вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності показники за кожним критерієм визначались спочатку в балах, а потім підраховувався коефіцієнт навченості за формулою В.П.Беспалька: $K=Q/N$, де Q – кількість правильних відповідей, а N – загальна кількість завдань. При цьому виконання завдань вважалось задовільним, якщо K становив не менше 0,7 (В.П.Беспалько).

Окремо хоч спинитися на з'ясуванні питання щодо підходів до оцінювання навчальних досягнень учнів. Оцінювання має ґрунтуватися на позитивному принципі, що передусім передбачає врахування рівня досягнень учня, а не рівня його невдач. Одним з аспектів реформування освіти є методологічна переорієнтація процесу навчання на розвиток особистості учня, формування його основних компетенцій.

Поняття компетентності не зводиться тільки до знань і навичок, а належить до сфери складних умінь і рис особистості. До основних компетенцій, яких потребує сучасне життя і які формуються у процесі проектної діяльності учнів, належать:

- соціальна зрілість, пов'язана з готовністю брати на себе відповідальність, з ініціативністю;
- володіння комунікативними навичками, що передбачає опанування усним і писемним спілкуванням, формування вмінь вести полеміку, лаконічно й аргументовано відповідати на запитання, формування вміння координувати свої дії, працювати «в команді»;
- інформаційні компетенції – розвиток умінь орієнтуватися в інформаційному просторі, критично осмислювати й використовувати різноманітну інформацію;

-
- здатність до саморозвитку й самоосвіти, прагнення постійно навчатися та вміння самостійно конструювати свої знання, умінь здійснювати самоаналіз, самоконтроль та самооцінку;
 - здатність до раціональної продуктивної, творчої діяльності, що передбачає наявність умінь планувати свою роботу, комплексно поєднувати знання з різних галузей для вирішення проблеми;
 - презентаційні вміння, навички естетичного оформлення результатів досліджень тощо.

Пропонована система оцінювання проектної діяльності є спробою об'єктивно оцінити рівень компетентності учня. Відповідно ускладнюється оцінка навчальних досягнень кожного учня.

Для оцінювання проектної діяльності учнів доцільно користуватися рейтинговою шкалою.

Рейтингова шкала за рядом ознак схожа на традиційну кількісну шкалу, але не є такою. Вона утворюється шляхом набору балів. Після завершення роботи над проектами усі бали, набрані учнем, сумуються.

Можливий варіант поєднання рейтингової оцінної шкали із традиційною 12-бальною. Такий варіант оцінювання передбачає визначення «середнього балу», урахування результатів роботи учня чи групи учнів на різних етапах проектної діяльності. У такому варіанті кожний етап роботи над проектом оцінюється також за 12-бальною шкалою.

Оформлення результатів оцінювання за рейтинговою шкалою можна виконувати в комп'ютерній програмі **Excel**, яка автоматично підраховує середній бал, розміщує об'єкти в певному порядку відповідно до набраних балів.

1. На етапі *підготовки до роботи над проектом* може оцінюватись: вдалий вибір теми проекту, обґрунтування актуальності проблем, що розглядаються проектом, активність учнів у ході обговорення основних напрямів роботи та методів дослідження в рамках окресленої тематики

2. На етапі *реалізації проекту* оцінюється хід формування робочого варіанту *учнівського проекту*: відповідність стану готовності проекту календарному плану роботи над проблемою, щоденник дослідницької роботи, статті, тези доповіді, чернетки висновків, підготовка ілюстрацій тощо.

Оцінювання здійснюється під час проміжного обговорення отриманих даних у групах (на уроках чи факультативних заняттях). Звичай ми практикуємо *самооцінку* та *взаємооцінку* роботи учнів.

Підготовка до заключного етапу конкурсу (презентації проектів) є надзвичайно важливою для оцінювання проектної діяльності учнів. Вона включає підготовку критеріїв оцінки презентацій.

Учитель може оцінювати виступи опонентів, активність учнів під час обговорення проекту та підготовки спільного рішення щодо способів і форм застосування результатів проекту.

Підсумкова оцінка враховує роботу учня (учнів) на всіх етапах проектної діяльності. При цьому до уваги береться також показник рівня самостійності в роботі.

Висновки. Проектна робота має велике значення, та вважається одним з найбільш ефективних методів викладання і вивчення іноземної мови через дослідницьку діяльність учнів та їх спілкування. Різні види цього методу дозволяють використовувати його у всіх аспектах навчального процесу. Проектна робота включає в себе усі види діяльності, і фокусуються на інтересі учнів до теми, а не до конкретних мовних завдань і допомагає розвивати уяву і творчість.

РОЗДІЛ 3

**Фондові лекції з дисциплін спеціальної
підготовки для студентів ОКР
«Магістр» з галузі знань 0203
Гуманітарні науки за спеціальностями
8.02030302 Мова і література
(англійська); Мова і література
(німецька)**

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ НОВІТНЬОГО ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА (XX ст. – поч. XXI ст.)

Дисципліна: Методологія сучасного літературознавства

Вид лекції: оглядова

Дидактичні цілі:

Навчальні: ознайомити магістрантів з основними школами, напрямками і тенденціями літературознавства XX ст., сприяти розширенню теоретичних знань про методологічну основу літературознавчих досліджень, продемонструвати умови їх практичного використання.

Розвиваючі: розвивати навички аналізу художнього твору з позицій сучасного літературознавства.

Виховні: формувати високий рівень естетичного сприйняття літературно-художнього твору.

Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки: історія літератури, теорія літератури, історія лінгвістичних вчень, філософія, естетика, методика викладання світової літератури у вищих навчальних закладах.

Основні поняття: літературознавча методологія; літературний критицизм; академізм, трансформація наукової парадигми.

Навчально-методичне забезпечення: мультимедійна презентація

План

1. Статус літературознавства в сучасній гуманітаристиці.
2. Розвиток літературознавства в Німеччині в 1-й пол. XX ст.
3. Коротка історія літературного критицизму США.
4. Французьке літературознавство 1-ї пол. XX ст.
5. Західне літературознавство в середині XX ст.
6. Основні тенденції розвитку літературознавства в 1970-1980-ті рр.
7. Літературознавство на межі XX – XXI ст.

Рекомендована література:

1. Галич О. А. Історія літературознавства. Частина I: зарубіжне літературознавство: Підручник для філологічних спеціальностей / О.А. Галич. – К.: Шлях, 2006. – 208 с.
2. Западное литературоведение XX века: Энциклопедия. – Москва: Intrada, 2004. – 560 с. (ИНИОН РАН. Центр гуманитарных научно-информационных исследований. Отдел литературоведения).
3. Зборовська Н. В. Психологія і літературознавство: Посібник / Н.В. Зборовська. – К.: «Академвидав», 2003. – 392 с.
4. Литературные архетипы и универсалии / Под ред. Е. М. Мелетинского. – М.: Рос. Гос. Гуманит ун-т, 2001. – 433 с.
5. Літературознавча рецепція і компаративістичний дискурс: Монографія / За ред. Романа Гром'яка. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – 367 с.
6. Наєнко М. К. Історія українського літературознавства: Підручник / М. К. Наєнко. – К.: ВЦ «Академія», 2001. – 320 с.
7. Нефедов Н.Т. История зарубежной критики и литературоведения: Учеб. Пособие / Н.Т. Нефедов. – М.: Высш. Шк., 1988. – 272 с.
8. Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. / За ред. Марії Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996. – 634 с.
9. Традиційні сюжети та образи: Дослідження (Волков А.Р. та н..). – Чернівці: Місто, 2004. – 445 с.
10. The Cambridge History of Literary Criticism. Volume 9: Twentieth-Century Historical, Philosophical and Psychological Perspectives. – Cambridge: Cambridge University Press, 2008. – 442 p.

Текст лекції

1. Статус літературознавства в сучасній гуманітаристиці.

Гуманітаристика XX ст. засвідчила дуже високий статус літературознавства і новітньої літературної критики, що забезпечується невинно зростаючим потоком і розмаїттям як власне художніх текстів, так само й інтерпретаційних матеріалів. Невід'ємною частиною загальної культурної ситуації в розвинених країнах у XX ст. стала професійна діяльність літературознавців – від підготовки наукових праць до читання лекцій в університетах. Без несуперечливого уявлення про основні концепції науки про літературу у новітню добу неможливо простежити динаміку розвитку її шкіл і відповісти

на ключові питання сучасного статусу літературознавства як науки. Основне коло питань, що складають заявлену проблематику, на думку О. Цурганової, можна означити таким чином:

1) як відбувається процес інституалізації в академічній науці принципово нових поглядів і концепцій, тобто процес організації конкретного виду діяльності й закріплення пов'язаних з нею норм у рамках певних інститутів і установ;

2) чому із часом виникає майже неминуча їх рутинізація, втрата новизни й включення в традицію;

3) чи можна відділити з погляду чистоти методології літературознавства ідеологічне мислення від професійного літературно-критичного знання.

У панорамі літературознавчих концепцій минулого сторіччя особливий інтерес представляють ідеї, яким удалося реконструювати «старе» (традиційне) літературознавство, створити нові методологічні системи. Сучасний філолог не виявить у діяльності західних літературознавців ХХ ст. сходження всіх шляхів до єдиного перехрестя, підпорядкованості думок і дій одній істині або одній цінності. Надзвичайне заглиблення, властиве кожній школі західного літературознавства, – результат спеціалізації, що виявляє її методологічну оригінальність. Якщо аж до кінця ХІХ – початку ХХ ст. вивчення літератури було сконцентровано навколо її історії, то в 1920-1930-і роки історико-літературні дослідження зазнали серйозної критики, і літературні явища стали вивільнятися з-під влади діахронічного аналізу. Одна з найважливіших проблем, з якою стикнулися літературознавці у ХХ сторіччі, – пошуки підстав для співробітництва з іншими гуманітарними дисциплінами. Величезний вплив на дослідження літературних текстів зробили лінгвістика, семіотика, психоаналіз.

Упродовж усього ХХ ст. важливим теоретичним аспектом діяльності літературознавців самої різної орієнтації була семіотика. Один із засновників Празького лінгвістичного кола Ян Мукаржовський у 1934 р. сформулював погляд на твір мистецтва як на «особливий тип структури, систему знаків або просто знак». Тим самим література й мистецтво були зараховані до семіотичних явищ. Передумовою вивчення літератури на основі принципів семіотики послужила спорідненість її природним мовам у комунікативному плані. В «Курсі загальної лінгвістики» (1916) швейцарський учений Фердинанд де Соссюр указав на те, що схема комунікативного процесу єдина: відправник кодує, тобто перекладає думки в знаки, і передає повідомлення, що сприймається й декодується адресатом. Мовленнєве повідомлен-

ня і є знаком, або системою знаків, семіотичною системою. У знаку в нероздільній єдності присутні два елементи: означаюче (significant, експонент, вираження) – акустична або графічна форма, і означуване (сигніфікат, образ предмету, ідея, поняття, концепт, зміст, в традиційному вжитку «значення»), тобто об'єкт або концепція, що існує поза знаком і до якої цей знак відсилає. Семіотики виявили в літературній мові рівні й специфіку їхніх взаємин, раніше не відомі науці про літературу. Константою семіотичних теорій є акцент на коди, структури, системи, і насамперед – на їх «ансамбль», тобто на те ціле, що вони утворюють і поза яким окремо вони втрачають своє значення.

В процесі довгої міграції поняття «знак» (аж до кінця ХХ ст.) і в результаті його використання в різних літературознавчих школах (структуралізм, постструктуралізм, деконструктивізм) зв'язок «означаючого-означуваного» істотно трансформувалося. У загальнофілософському контексті доби на кінець ХХ ст. розрив цих понять привів до «звільнення» знака від значення, до самоцінного автономного життя знака. Знак перетворився на «слід», що відрізняється від знака тим, що «позбавлений зв'язку з означуваним, котре виявляється завжди відстроченим, відкладеним на «потім» і ніколи ні в чому не виявляє себе» (М. Епштейн). Це слід інших знаків у даному знаку, а не слід означуваного в означаючому. «Сліди» свідчать про універсальну для західної культури проблему «зниклої реальності».

У першій половині ХХ ст. літературознавство в кожній із провідних країн Заходу мало свої характерні специфічні напрямки. У Німеччині – це феноменологія й герменевтика, трансформовані в 60-і роки в рецептивно-естетичні теорії. У Франції – це структуралізм, що змінився в середині 60-х років постструктуралістською доктриною. В англоамериканському літературознавстві – це майже 50-літнє панування «нової критики» і деконструктивістська практика наприкінці сторіччя.

2. Розвиток літературознавства в Німеччині в 1-й пол. ХХ ст.

У Німеччині на рубежі ХІХ-ХХ ст. відбувся «духовно-історичний поворот», відхід філософської думки взагалі й літературознавства зокрема від позитивізму, що справляв на сучасників враження «духовної революції». Двома найбільшими проявами реакції на позитивізм були емпіріокритицизм і «філософія життя». З 90-х років ХІХ ст. критика позитивізму здійснювалася за двома основними напрямками: з позицій новітнього природознавства й з позицій філософського суб'єктивізму. Принцип механічного детермінізму й еволюціонізму,

що лежав в основі позитивістського світогляду, не відповідав останнім досягненням природних наук. Спрощено-зглажена картина історичного розвитку більше не задовольняла суспільну свідомість. Філософи усе рішучіше переносили центр ваги своїх міркувань із аналізу зовнішніх форм детермінізму – соціального, природного – у сферу внутрішніх детермінант – інтелекту й підсвідомості.

«Філософія життя» (В. Дільтей, Ф. Ніцше, О. Шпенглер, А. Бергсон) мала справу із ціннісними об'єктами, зі сферою суспільних наук, «наук про життя». Вона вважала інтуїтивне осягнення суті речей методологічно більш досконалим, ніж раціональні форми пізнання, не здатні, на думку її adeptів, адекватно відбити онтологічно найбільш високий прояв буття – «життя».

Провідний представник «філософії життя» Вільгельм Дільтей (1833-1911) став засновником філософської герменевтики. Він розвинув вчення про розуміння як специфічний метод «наук про дух», інтуїтивне осягнення духовної цілісності особистості й культури. Об'єктом пізнання В. Дільтей оголосив не розрізнені факти реальності, взяті поза їхніми загальними взаємозв'язками (як це робили позитивісти), і не факти свідомості, дані лише в розумі й через нього (як це робили кантіанці й емпіриокритики), а нерозчленований комплекс матеріального й духовного, називаний «життям». Пізнати цей комплекс, на думку Дільтея, може лише інтуїція, що дозволяє «ужитися» у явища дійсності. Концепції В. Дільтея вплинули на гуманітарну науку ХХ ст., і насамперед на літературознавство, оскільки мистецтво розуміння він засновував переважно на інтерпретації літературних творів.

У перші два десятиліття ХХ ст. у Німеччині стало можливим виявлення в мистецтві й художній практиці феноменологічних шкіл. Засновником феноменології став німецький філософ-ідеаліст, математик Едмунд Гуссерль (1859-1938), який намагався перетворити філософію в «строгу науку» за допомогою феноменологічного методу. Його учні Макс Шелер, Герхард Гуссерль, Мартін Хайдеггер, Роман Інгарден впровадили феноменологічні принципи в етику, соціологію, юриспруденцію, психологію, естетику, літературознавство. Е. Гуссерль називав феноменологію універсальною філософією, на основі якої може бути зроблена методологічна ревізія всіх наук. Гуссерль вважав, що його метод є ключем до пізнання сутності речей. Для нього не існувало дуалізму «зовнішньої» і «внутрішньої» реальності. Об'єкт – це активність самої свідомості; форма цієї активності – інтенціональний акт; інтенціональність – конституювання об'єкта свідомістю.

Початок феноменологічного методу в естетиці й літературознавстві – праця Гуссерля «Логічні дослідження» (1901). Прийнято розрізняти чотири стадії в розвитку феноменології Гуссерля: описову, ейдетичну, трансцендентальну й абсолютно феноменологічну. З ейдетичної феноменології утвориться школа «феноменології сутності», до якої належать В. Конрад, М. Гайгер і Р. Ингарден. В 1908 р. В. Конрад почав першу спробу застосувати феноменологію до філософії мистецтва й літературознавства. Він уважав предметом феноменологічного дослідження «естетичний об'єкт» і відмежовував його від об'єктів фізичного світу.

Системний розвиток феноменологічна естетика отримала в роботах Р. Одебрехта й М. Гайгера наприкінці 1920-х років. Твір мистецтва для них – інтенціональний об'єкт естетичного досвіду. Конрад мав на меті прояснити ідентичність художнього твору індивідуальним художнім переживанням читача. Це радикальний зсув акценту із проблеми художньої продукції на проблему рецепції став помітним поворотом в естетиці на Заході.

Вершиною феноменологічного методу в естетиці є творчість польського дослідника Р. Ингардена (1893-1970). Він розвивав естетику рецепції, орієнтовану на мову літературного твору. У книзі «Літературне мистецтво» (1960) набуло класичного вираження головне устремління формалістичного літературознавства – розглядати літературний твір як існуючий «для самого себе». Ингарден з'єднав дві точки зору, що впливають із гуссерліанського принципу інтенціональності, – методологічну й онтологічну, додавши цим феноменологічній естетиці тієї глибини, завдяки якій вона вплинула на зарубіжне літературознавство другої половини ХХ ст. Феноменологічне дослідження за своєю природою є «неминуче герменевтичним». Інтерпретація повинна виконувати функцію конституювання «ноематичної», тобто ідеальної сутності, словесно закріпленої письменником. Оскільки літературний текст є складною композиційною й концептуальною єдністю образного й абстрактно-понятійного, то будь-яка інтерпретація не може претендувати на те, щоб бути остаточною. Інтерпретація принципово не може бути завершеною. Завдання інтерпретації – не просто виявлення змісту даного тексту, а «розгортання» цього змісту, що виводить інтерпретатора за межі твору.

Таким чином, розробка проблем феноменології й герменевтики – істотний внесок, що внесла Німеччина в «науки про дух» у ХХ сторіччі.

3. Коротка історія літературного критицизму США.

У США на рубежі XIX-XX ст. літературний клімат формували письменники. Їхня діяльність, що піднімала багато професійних питань, не дала, однак, значних результатів для розвитку літературознавства як науки (можливо, єдиний виняток – статті і передмови до власних творів Генрі Джеймса, традицію якого підхопив Джозеф Конрад). Тільки на момент початку 1910-х рр. інтелектуальна й соціальна активність у країні знайшла форму літературної критики, орієнтовану на теорію. Загальне прагнення зрозуміти, що відбувається в області літератури, виразилося в боротьбі напрямків, «битві книг», що розгорнулася в 10-20-і роки і мала виняткове значення для формування літературознавства США. Спроби класифікувати критиків за школами ускладнювалися існуванням великої кількості перехідних форм і варіантів. тим не менше в літературній критиці США початку XX ст. можна простежити три більш-менш виразних орієнтації.

1. Це так звана школа академічних «захисників ідеального», що сходить до нью-йоркської «групи п'ятьох» (поети Р. Г. Стоддарт, Т. Б. Олдрич, Е. К. Стедмен, Б. Тейлор, Дж. Г. Бокер). Критики цієї орієнтації були вихідцями із середовища консерваторів: У. К. Броунелл, І. Беббіт, П. Е. Мор. Два останніх стали засновниками «нового гуманізму» – першого напрямку в американській літературній критиці з високим для того часу професійним рівнем.

2. Саме в боротьбі з неогуманізмом зміцніла критика другої орієнтації – «літературних радикалів», що вимагали тісних зв'язків між літературою й життям. На початку XX ст. ця лінія представлена в діяльності Ван Вік Брукса, Л. Маміфорда, У. Френка й Р. Борна. Ці критики першими порушили питання про традицію, що стимулювала б розвиток літератури як демократичної свідомості нації.

3. Третій напрямок у літературній критиці США цього періоду – естетична критика. Провідну роль тут грав Дж. Е. Спінгарн (1875-1939), програмна лекція якого «Нова критика» (1911) дала назву школі, що стала новаційною у літературознавстві США. Літературно-критична творчість Спінгарна утворила сполучну ланку між пізньовікторіанським методом вивчення літератури й текстуально-аналітичним методом «нової критики». Саме Спінгарн проклав шлях Т. С. Еліоту, Дж. К. Ренсому, А. Тейту, Р. Блекмуру та багатьом іншим; у перше десятиліття XX ст. вони являли собою ще невизначену групу, а потім, пройшовши складну еволюцію, склали провідний напрямок в англо-американському літературознавстві.

В основі концепції «нової критики», що вплинула на західне літературознавство ХХ ст., – твердження, що твір мистецтва існує автономно й протистоїть дійсності як замкнутий у собі «естетичний об'єкт». Цінність твору мистецтва – у самому факті його існування; «твір мистецтва повинен не означати, а існувати».

Неокритики Т. Е. Х'юм і Т. С. Еліот, виступаючи за знищення механічних форм уживання мови письменниками-позитивістами кінця ХІХ – початку ХХ ст., самі, однак, продемонстрували один із новітніх варіантів позитивізму – прагнення видати мову за головний і навіть єдиний об'єкт дослідження.

Найбільш істотний вплив на літературознавство ХХ ст. справила неокритична концепція «пильного прочитання» тексту. Ця методика роботи з текстами вимагала від читача концентрації уваги на творі як такому. Методика «пильного прочитання» ретельно розроблена «новою критикою»: підхід до обраного для аналізу тексту як до автономного, замкнутого в собі просторового об'єкту; усвідомлення того, що при всій складності й заплутаності текст є організованим і цілісним; розуміння того, що перефразовування не може бути еквівалентним поетичному значенню; прагнення виявити цілісність структури в гармонії складових її елементів; трактування значення твору лише як одного з елементів структури. Саме ця методика продовжує жити й сьогодні; усередині її меж, становлячи ядро дослідницької роботи, прагне ствердити себе так звана «практична критика».

4. Французьке літературознавство 1-ї пол. ХХ ст.

У Франції перша половина ХХ ст. була позначена підвищеною увагою до результатів діяльності найбільш плідного й впливового французького критика попереднього сторіччя Шарля Огюстена Сент-Бева (1804-1869). У творчій діяльності Сент-Бева, представника історико-біографічного методу в літературознавстві, стали наполегливо виділяти інший – «стилістичний» – метод аналізу. Приверталася увага до специфіки художнього твору, його стилю, експресивно-виражальних особливостей. Романтична за своїм походженням «критика розуміння» (*critique de comprehension*) сполучалася в Сент-Бева з «критикою судження й оцінки» (*critique de jugement*), заснованою на критеріях класицизму. Цю подвійність дослідники спостерігають у літературознавстві Франції й у ХХ ст.

Історико-біографічну методологію успадкувала «університетська критика» Франції, якій протистояли дослідники, що віддавали данину естетико-стилістичному аналізу. Відомі два конфлікти в іс-

торії французької літературно-критичної думки: Гюстав Лансон – Шарль Пегі на початку ХХ ст. і Раймон Пікар – Р. Барт в 1965-1966 роки. Детальній історичній документалізованості, властивій Гюставу Лансону, представникові культурно-історичної школи, поет і критик Шарль Пегі протиставляв уважне прочитання тексту. Той самий антагонізм визначав і другу дискусію, головні учасники якої Р. Пікар і Р. Барт були, однак, єдині у твердженні правомірності протиставлення у Франції «нової» і «старої» критики.

Французька «нова критика» – неоднорідний напрямок. В 30-і роки вона переживала досить сильний вплив з боку англійської «нової критики», насамперед Кембриджської школи А. Річардса і його послідовників, а після 1945 р. – американського «нюокритицизму». У 60-і роки у Франції несподівано відбулася повна «перестановка сил», пов'язана з висуванням Ж. Пуле і Р. Барта як міжнародних авторитетів й «катастрофою» американської «нової критики». Французька «нова критика» стала ще більше формалістичною порівняно з американським «нюокритицизмом».

У «новій критиці» Франції можна виділити щонайменше п'ять шкіл, які загалом протистояли традиційній «класичній» критиці: феноменологічна (Гастон Башляр, Жорж Пуле, Жан-Пер Рішар), екзистенціалістська (Жан-Поль Сартр, Жан Старобінський), фрейдистська (Шарль Морон), структуралістська (Люсьєн Гольдман, Ролан Барт), тематична (Жан-Поль Вебер).

Структуралістська школа (структуралізм) – безумовна новація ХХ ст. Якщо розглядати структуралізм як метод дослідження у світлі традицій наукового мислення, то слід зазначити, що постульований ним принцип автономізації досліджуваного предмета сходить до ідей тих течій ХІХ ст., які прагнули до методологічного виокремлення специфіки гуманітарних наук. Ідеї структуралізму були спрямовані насамперед проти позитивізму, еволюціонізму, проти домінуючої ролі методів історичної науки в підході до досліджуваного предмета. Структуралізм виник як спроба перебороти кризу «наук про дух». Він міцно впровадився в соціологію, антропологію, психологію, філософію.

Структуралізм у літературознавстві пов'язаний із дослідженнями в області мовознавства, проведеними Ф. де Соссюром. У мові, представленій як семантична система, структуралістів цікавили насамперед внутрішні (мовні) відносини між знаками. У літературознавчому структуралізмі ХХ ст. з погляду ступеня об'єктивності методу й обліку історичних змін досліджуваного предмета позначаються три різ-

новиди: 1) Празький лінгвістичний гурток (Ян Мукаржовський), що не брав до уваги якісні зміни предмета в часі; 2) французький структуралізм, що склався багато в чому під впливом структурних досліджень Клода Леві-Стросса в області етнології; 3) семіотична школа, що виникла в 60-і роки в Тарту під керівництвом Юрія Лотмана. Радянські вчені не обмежувалися літературною критикою: вони описували знакові системи, що відносилися до різних областей культури, і визначали свій метод моделювання як загальнонауковий, а не літературно-критичний.

У Франції власне літературознавчий структуралізм склався в діяльності раннього Р. Барта, А.-Ж. Греймаса, Ж. Женетта, Ц. Тодорова та ін., а також у роботах Люсьєна Гольдмана і його послідовників по Бельгійській школі соціології літератури. Час найбільшої популярності й впливу французького структуралізму – середина 50-х років, кінець 60-х – початок 70-х років. Маючи явно лінгвістичну орієнтацію, французький структуралізм приймав теорію знака де Соссюра як нерозривний комплекс «означаючого» і «означуваного», невіддільних один від одного, як «дві сторони паперового аркуша». До кінця сторіччя стало очевидним позитивне значення цієї, підкресленої структуралізмом, єдності акустичного образу й означуваного ним поняття. Датський лінгвіст Л. Ельмслев показав, що такий знак (тобто знак денотативної системи) у свою чергу може перетворюватися в означаюче для нового (коннотативного) означуваного, утворюючи в єдності з ним новий знак вищого порядку. Важливі наслідки мав висновок Р. Барта про те, що знаки варто вивчати в рамках тієї системи, до якої вони належать.

У період з 1953 по 1971 роки Р. Барт видав одинадцять книжок із проблем критики й методології літературознавства й висунувся в число найбільш відомих представників структуралізму у Франції. Згідно з теоретичними установками Барта, сутність літератури полягає в конотації: «літературне» у словесному мистецтві – це тільки вторинна знакова система, що розвивається на базі природної мови й залежить від неї. Конотований (додатковий – «символічний», асоціативний тощо) зміст літератури є «натуралізованою» конвенцією, а сама літературна наука – окремим випадком загальної науки про вторинні знакові системи, семіології.

Функція позначення в структуралізмі полягає в «перекладі» суспільних протиріч у чуттєво сприйнятті протиставлення. Процес «перекладу» є процес несвідомого освоєння й подолання людиною суспільних протиріч. Барт виявив ідеологічну ангажованість лінгвіс-

тики. У найпершій своїй книзі «Нульовий ступінь письма» (1953) він убачав у мові наявність ідеологічних конотацій, підкреслював ідеологічну, культурну, політичну детермінованість усякої мовленнєвої діяльності. Барт уважав мову засобом ідеологічно пофарбованого, тобто «перекрученого», образу дійсності. І він пішов шляхом «руйнування» пануючої мови, прагнучи вивернути знаки цієї мови навиворіт, показати, як вони «зроблені», відкрити їх конотативний зміст. Як слушно висновує російський дослідник Г. Косіков, Барт показав «ідеологічну й історичну обумовленість мови, що претендує на абсолютність і почасовість». Водночас можна впевнено стверджувати, що в цьому полягає й ідеологічна ангажованість семіотики самого Барта.

До кінця першої половини ХХ ст. можна було говорити про існування єдиного французького структуралізму як однієї з галузей «нової критики» у Франції.

5. Західне літературознавство в середині ХХ ст.

Середина ХХ сторіччя – період істотних змін у літературознавстві, що торкнулися всіх без винятку країн Заходу. У Франції в загальному руслі структуралізму, особливо наприкінці 60-х років, чітко виявилися окремі течії й угруповання. Свій напрямок намітився в колі дослідників, які об'єдналися навколо журналу «Poétique» і тяжили до теоретичних проблем історії літератури. Їх приваблювали епохи «епістемологічних вибухів» (М. Фуко), у першу чергу епоха Відродження, яка багато в чому визначила, на їхню думку, сьогоденний стан західної гуманітаристики. Вони проявляли методологічну обережність у запозиченні літературознавчих термінів з інших дисциплін, зокрема із психоаналізу Ж. Лакана.

Група «Тель Кель» одержала свою назву за паризьким журналом («Tel Quel»), де співробітничали Ф. Соллерс, Ю. Кристева, Ж. Рікарду, Ж.-П. Фай, Ж. Женетт, Д. М. Плейне, Ж.-Л. Бадьорі та ін. Учасники цієї групи були не задоволені установками структуралізму. Ю. Кристева і її чоловік Ф. Соллерс стали першими теоретиками літературознавчого постструктуралізму. Постструктуралістська програма «Тель Кель» була оголошена навесні 1967 р. (№ 29); у її формуванні взяли участь Ж. Дерріда й М. Фуко. Поява збірника статей групи «Теорія ансамблю» ознаменувала собою «теоретично відрефлексоване становлення французького варіанту літературознавчого постструктуралізму. Саме ця подія часто розглядається як хронологічний рубіж, на якому постструктуралізм із «явища в собі» перетворився в «явище для себе» (І. Ільїн).

Структуралізм виконав своє історичне завдання, що полягало в подоланні емпіризму й однобічного соціологізму, властивому позитивізму, а також психологізму й суб'єктивізму, властивих антипозитивізму. Структуралізм протиставив їм принцип цілісності твору, що реалізується в понятті структури. Як досягнення структуралізму слід зазначити розробку принципів детального аналізу твору, сприйняття літературного твору у взаємозв'язку всіх його елементів, врахування фактору норми в побудові твору. Особливо цінними були спостереження в області поетичної мови, віршування, сюжетотворення, композиції, а також введення принципу бінарної опозиції. Варто визнати при цьому, що в області літератури структуралізм завжди був більше теорією, ніж літературознавчою практикою.

У західному літературознавстві перша половина ХХ ст. закінчувалася кризою. Професор Каліфорнійського університету Джон М. Елліс у своїй проблемній книжці «Теорія літературної критики: Логічний аналіз» (1974) констатував, що після виходу у світло в 1949 р. «Теорії літератури» Рене Веллека й Остіна Воррена в області літературної теорії на Заході наступив період застою. Термінологія й аргументація, розроблені в роки активної наукової діяльності теоретиків літератури між двома війнами, залишилися незмінними. Кризова ситуація поглиблювалася внаслідок широко розповсюдженої наприкінці 40-х – на початку 50-х років орієнтації західних теоретиків на так званий «учений еkleктизм». Маючи позірну практичну доцільність, насправді еkleктизм свідчив про нездатність до концептуального теоретичного аналізу, про невміння узагальнювати факти й виявляти основні тенденції.

Найбільш важка ситуація склалася у США. У результаті діяльності «нової критики» американське літературознавство анітрошки не наблизилося до створення загальної теорії літератури. При цьому інерція неокритичної традиції була настільки сильною, що спроби порвати з нею пізніше були освоєні й поглинені «ною критикою» як частина її власної методології. У серйозній теоретико-літературній роботі «Після ньюкритицизму» Ф. Лентріккія називає двадцятиліття 60-70-х років «неясним періодом». Втрата «ною критикою» позицій провідної літературознавчої школи, зміна різних філософсько-естетичних орієнтацій й головне – втрата американським літературознавством пануючого положення в теоретико-літературній думці Заходу обумовили відмову багатьох дослідників від створення робіт узагальнюючого характеру. Розвиток американської критики новітнього часу потрапив у залежність від західноєвропейського

філософсько-естетичного контексту, що свідчило про переміщення центра дослідницької думки в області теорії літератури зі США в Європу. В американському літературознавстві з 1957 по 1977 роки можна виділити п'ять головних течій, що хронологічно впливали один за одним: 1) міфокритика; 2) екзистенціалістська критика; 3) феноменологічні школи; 4) структуралізм; 5) постструктуралізм, що пізніше змінився деконструктивізмом. Міфокритика Н. Фрая й феноменологія – два найбільш яскраві приклади подолання методології «нюкритицизму».

6. Основні тенденції розвитку літературознавства в 1970-1980-ті рр.

Французький структуралізм викликав спочатку різко критичне до себе ставлення і в американському, і в англійському літературознавстві. Імпортовані із Франції теорії, не націлені на практичне використання й досить абстрактні, до того ж обтяжені складним термінологічним апаратом, не могли не зустріти ворожого відношення. Більше того, вони сприймалися як симптоми занепаду французької культури. І все-таки до середини 70-х років структуралізм завойовує популярність у США. Ф. Джеймсон, Р. Скоулз, Дж. Каллер на основі виявлення типологічної подібності з теоріями неокритиків здійснюють наполегливі спроби «інкорпорувати» структуралізм в американське літературознавство. Поширення структуралізму було обумовлено його звертанням до системи мови, первинною функцією якого оголошується не референтивна (що відсилає до контексту, до реальності), а символічна функція. Саме символічне розуміння функції літератури, що було широко розповсюджене в літературознавстві США, послужило сполучною ланкою між американською й французькою «новою критикою». Крім того, застосування структуралістських методів у літературознавстві знімало болісне для «нових критиків» питання про намір (інтенції) автора. Його вирішенням стала концепція Ж. Лакана про несвідоме бажання, що нібито керує художником. Піддалася перегляду також проблема «репрезентації», «імітації». З позицій структуралізму мова йде не про імітації дійсності літературою, але про повторення символічної структури, що породжує текст, оскільки мова сама визначає й детермінує реальність. Вихованих у душі «нової критики» американців влаштовувала також відсутність ціннісного підходу в структуралізмі.

Іншою змістовною тенденцією в літературознавстві США 70-х років стала поступова, але явно відчутна зміна орієнтації: перехід від

неопозитивістської моделі пізнання до феноменологічної, що постулює нерозривність суб'єкта й об'єкта в акті пізнання. Неокритичний розгляд художнього твору як об'єкта, що існує незалежно від його творця й сприймаючого його суб'єкта, змінюється розробкою комплексу проблем, пов'язаних з відношенням «автор – твір – читач». Найбільш концептуальні літературно-критичні школи цієї орієнтації: рецептивна критика, або школа реакції читача (Стенлі Фіш); школа критиків Буффало (Норман Холланд, Хайнц Ліхтенстайн, Девід Блейх, Мюррей Шварц).

У Франції критика феноменологічної орієнтації оформилася в Женевську школу, або критику свідомості. Провідними представниками її були Ж. Пуле, Ж. Руссе, Ж.-П. Рішар, Ж. Старобінський; у США – Дж. Хілліс Міллер.

На формування цих шкіл вирішальний вплив справила літературно-критична думка Німеччини, що стає із середини 70-х років генератором ідей у літературознавстві Заходу. Рецептивно-герменевтичні дослідження західнонімецьких учених відчутно потіснили концепції французьких структуралістів, що перебували тоді в центрі літературознавчих суперечок, змінивши, у свою чергу, у даній ролі американську «нову критику».

У 70-і роки на Заході була ще досить сильна поляризація численних літературно-критичних шкіл за їхньою прихильності або до сцієнтистського, або до антропологічного типу побудови концепцій, що проявилася насамперед у протистоянні структуралізму й герменевтики. Але вже на початку 80-х років переважає тенденція вирівнювання літературно-критичних процесів у країнах Західної Європи й США, відзначена поверненням інтересу до культурно-історичного методу, до феноменології й герменевтики історичної школи. Одночасно підвищується увага до вивчення сприйняття художньої літератури, до ступеня засвоєння індивідом художніх досягнень минулого і його здатності бачити в них джерело формування власної свідомості. Вихідною методологічною передумовою більшості літературознавчих робіт стає об'єднання двох аспектів: вивчення історії виникнення літературного твору за допомогою герменевтичної інтерпретації збагачується вивченням історії впливу твору на читача за допомогою методу рецептивної естетики й соціологічних досліджень.

Непомірне розростання наукових досліджень в області літературознавства привело до усвідомлення необхідності перебороти методологічну різногосицю. Здійснити це можна було не шляхом створення чергового нового методу, який брав би участь своїм власним

критичним інструментарієм у перманентній суперечці, але шляхом літературного узагальнення, осмислення й обґрунтування своєрідності літератури в складі культури. Традиційне уявлення про універсальний метод в області гуманітарних наук пов'язувалося з герменевтикою. Саме герменевтика як метод тлумачення історичних фактів на основі філологічних даних уважалася універсальним принципом інтерпретації літературних пам'ятників. Предметом літературної й філософської герменевтики, як уже говорилося, є інтерпретація, «розуміння». Функція інтерпретації полягає в тому, щоб навчити, як слід розуміти твір мистецтва відповідно до його абсолютної художньої цінності. Інструментом інтерпретації вважається свідомість сприймаючої творчості, тобто інтерпретація розглядається як похідна від сприйняття літературного твору.

Теоретичне осмислення тлумачення й сприйняття літературного тексту у Німеччині в 70-і роки проходило в основному в рамках Констанцької школи критики. Найбільший інтерес представляли роботи глави цієї школи, професора Констанцького університету Х. Р. Яусса і його колеги В. Ізера.

Серед інших прихильників рецептивно-герменевтичної орієнтації привертають увагу імена Р. Варнінга, П. Шонді, У. Нассена, К. Ваймара, Е. Лайбфріда, Е. Лобзьєна та ін. У Франції, на відміну від Німеччини, дослідники, які вели роботу в даному напрямку, не були об'єднані організаційно. Помітними були дослідження Ш. Гривеля, Ж. Леєнхара, Ф. Лежена, М. Пікара, Ж. Женетта, Ж. Полана. У США найбільш відомі своїми дослідженнями в області теорії тексту і його прочитання сучасниками М. Ріффатерр і С. Фіш. Активно ведуться дослідження в області літературної герменевтики й рецептивної естетики в Нідерландах (А. Кібеді-Варга, Т. Ван Дейк, П. де Мейер, Х. Штейнмець), у Швейцарії (Л. Делленбах), в Італії (К. Ді Джіроламо).

В історичній (традиційній) герменевтиці раніше бачили фундамент формування гуманітарного знання, системну основу гуманітарних наук. Сучасна ж літературна герменевтика обходить ці питання й орієнтується на створення окремих інтерпретаційних методик і моделей. До середини 60-х років герменевтика була далека від тенденції, що панувала в західному літературознавстві, – розглядати художній твір як замкнуту структуру, акцентувати увагу на умовах і функціях сприйняття мистецтва. Однак сучасна літературна герменевтика змушена враховувати структуралістські, лінгвістичні й комунікативні концепції, оскільки саме вони ґрунтуються на ідеї про наявність у творчому акті не тільки автора й повідомлення, але й «споживача»

мистецтва. Сучасна літературна герменевтична інтерпретація (явище більш багатопланове в порівнянні з класичною герменевтичною інтерпретацією) увібрала в себе й асимілювала багато актуальних проблем літературознавства й філософії ХХ в.

Найважливішою тенденцією, що також свідчить про вирівнювання літературно-критичної думки в країнах Заходу в другій половині ХХ в., є бурхливе вторгнення в літературознавство постструктуралізму з його відмовою від логоцентризму західної філософської традиції. Вся друга половина ХХ сторіччя характерна поширенням широкого й впливового інтердисциплінарного ідейно-естетичного напрямку, що одержав назву «постструктуралістсько-деконструктивістсько-постмодерністський комплекс» (І. Льюїс) й охопив різні сфери гуманітарного знання, у тому числі й літературознавство. Його теоретиками стали французькі дослідники Ж. Лакан, Ж. Дерріда, М. Фуко, Ж.-Ф. Ліотар та ін. Яскравим прикладом зрушення від структуралізму до постструктуралізму стала книга Р. Барта «S/Z» (1970).

Постструктуралізм поступово визрівав у надрах структуралізму й аж до середини 70-х років продовжував існувати паралельно з ним. Лише до початку 80-х стала відчутною зміна парадигми усередині структуралізму: розрив з попередньою традицією. Поширення ідей постструктуралізму в США наприкінці 70-х років, що одержали назву «деконструктивізм», і публікація так званого «Єльського маніфесту» (1979) змусили дослідників визнати постструктуралізм самостійною течією у літературознавстві.

Ключовою фігурою постструктуралізму безперечно, є французький семіотик, філософ, культуролог Жак Дерріда, чії численні праці, – починаючи із книжки «Голос і феномен: Введення в проблему знака у феноменології Гуссерля» (1967) і до роботи «Психея: Відкриття іншого» (1987), – характеризують його і як літературознавця. У діяльності цього вченого реалізовано глибинний взаємозв'язок основних напрямків теоретичної думки Заходу в ХХ сторіччі, що дозволило американському філософові Дж. Кануто в книзі «Радикальна герменевтика: Повтор, деконструкція й герменевтичний проект» (1987) назвати французького вченого продовжувачем «герменевтичного проекту» Гуссерля й Хайдеггера.

Ж. Дерріда сполучав трансформацію герменевтики з рішучою критикою основного принципу структуралізму – «структурності структури». Він став ключовою фігурою й у формуванні американського деконструктивізму. Широке поширення концепції Ж. Деррида одержали лише наприкінці 70-х років, коли з'явилися переклади

робіт «Про граматику» (1976), «Мовлення й феномени» (1978), «Письмо та відмінність» (1978) і після прочитання ним курсу лекцій у провідних університетах США.

Деконструктивізм у США був представлений спочатку невеликою групою критиків: Х. Блум, Е. Донато, Поль де Ман, Дж. Хартман, Дж. Хілліс Міллер і Дж. Ріддел. До кінця 70-х до них приєдналися молодші – Ш. Фелман, В. Джонсон, Дж. Мелман, Г. Співак та ін. Вони утворили так звану Єльську школу, що проіснувала до середини 80-х років.

Загалом деконструктивізм почав різку критику і структуралізму, і герменевтичної феноменології. Відповідно до цього, а також внаслідок того, що деконструктивізм віддає перевагу «деструктивній дії» нерідко він іменується постструктуралізмом, або «постфеноменологією».

Багато американських деконструктивістів починали в руслі феноменології й пройшли шлях до деконструктивізму, минаючи структуралізм, тому що в США і структуралізм, і деконструктивізм виникли як альтернативи феноменології приблизно в те саме час. Так, Каллер, Прінс, Ріффатерр, Скоулз вибрали структуралізм, тоді як П. де Ман, Донато, Ріддел, Міллер – деконструктивізм. Саме вони раніше були феноменологами. Молоді американські критики, що отримали освіту в 60-70-і роки, стали постструктуралістами, не маючи структуралістської практики, і постфеноменологами, не пройшовши школи феноменології. Багато американських деконструктивістів, вихованих на концепціях «нової критики», сприйняли в Жака Дерріда лише методику текстуального аналізу, а його філософська проблематика залишилася за межами їхніх інтересів.

Соссюрів структуралізм Ж. Дерріда характеризував як останній пункт логоцентризму західної метафізичної традиції, що йде від Платона й Аристотеля до Хайдеггера й Леві-Стросса. Матрицею логоцентризму було визначення «буття як присутності». Письмо оцінювалося як певна присутність голосу, вторинне мовлення, як засіб виразити голос як інструментальний заміник присутності. Динаміка такого «фоноцентризму» увібрала в себе цілий культурний звід аксіологічних опозицій: голос/письмо, свідоме/несвідоме, реальність/образ, річ/знак, означуване/означаюче, – де перший термін має привілейоване становище. Структуралізм Соссюра, як уважав Ж. Дерріда, розташовується усередині цієї епістемологічної системи. На противагу структуралізму Ж. Дерріда стверджував, що письмо (*écriture*) – джерело, початок мови, а аж ніяк не голос, що транспортує сказане слово.

Він перевернув традиційні логоцентричні полярності: письмо/голос, несвідоме/свідоме, означаюче/означуване.

Дерріда переглянув логоцентричну концепцію структури, відповідно до якої структура залежала від центра. Функція центру полягала в стабілізації елементів системи, якою б вона не була: метафізичною, лінгвістичною, антропологічною, науковою, психологічною, економічною, політичною або теологічною. Якою б складною не була логоцентрична система, центр структури гарантує її збалансованість і організованість. Всі традиційні центри мали одну мету – детермінувати «буття як присутність». Навколо центру йшла гра елементів структури, але сам він у ній не брав участі. Центр обмежував вільний рух або гру структури; трансформація або перестановка членів заборонялася. Розрив із традицією відбувся в той момент, коли структурність структури стала предметом рефлексії, коли виникла думка про те, що центра немає, що центр не має природного місцезнаходження, що він не є постійне місце, а «є функція, не-місце, де йде постійна гра підстановок знаків» (Ж. Дерріда).

Новизна підходу деконструктивізму до поняття структури – у звільненні від установки на центр, яким би й де б він не був, у досягненні абсолютної відсутності центру. Точно так само немає такого слова, яке містило б походження його смислу. Смисл слів не в них, а між ними, і мова – усього лише система розходжень, що відсилають всіма елементами один до одного. Слова-ключі не існують, так само як і центру. Саме тоді, коли центр відсутній, мова вторгається в область універсальної проблематики; усе стає мовленням, тобто системою, у якій центральне позначення ніколи в абсолютному смислі не присутнє поза системою; відсутність трансцендентного позначуваного розширює нескінченно поле й гру значень.

Таким чином, Ж. Дерріда виділив дві історичні моделі інтерпретації – логоцентричну й деконструктивну. Він почав деконструктивну атаку на логоцентризм структуралізму. Деконструктивізм відрізняється від структуралізму своїм скептицизмом стосовно лінгвістичної стабільності, структурності як такої, філософського бінаризму, метамови. Смерть суб'єкта, проголошена структуралізмом, була посилена деконструктивізмом, що проголосив смерть людини й гуманізму.

Теорія мови деконструктивістів розвивала прихильність мови до концепцій і референтів. Мова детермінує людину більше, ніж людина детермінує мову. Мова конститує буття; ніщо не стоїть за нею. Екстралінгвістична реальність – ілюзія. Поза текстом немає нічого. Наріжний камінь деконструктивізму – текстуальність, що заволо-

діває онтологією. Літературний текст не річ у собі, але відношення до інших текстів, які, у свою чергу, також є відношеннями. Вивчення літератури, таким чином, – це вивчення інтертекстуальності. Не існує нериторичної, чи наукової метамови критичного письма, як би не ратували за неї структуралізм і семіотика. Літературна критика не може здійснити строго «науковий» аналіз літературного тексту. Редукувати текст до «правильного», єдиного, гомогенного прочитання – значить обмежити вільну гру його елементів.

До середини 80-х років про деконструктивізм у західній критиці було написано більше, ніж про яку-небудь іншу школу чи рух. Деконструктивісти США зайняли міцні позиції в університетах, провідних видавництвах і журналах, очолили багато професійних організацій.

7. Літературознавство на межі XX – XXI ст.

В останньому десятилітті XX ст. з'явилися праці, автори яких намагалися провести діалог між прихильниками деконструкції та її противниками. Так, професор Каліфорнійського університету Джон Елліс у книжці «Проти деконструкції» (1989) критикує деконструктивізм за його демонстративну відмову від загальних логічних підстав, які дають можливість створення теорії літератури як науки. Елліс вважає, що за зовні ефектними твердженнями стоять трюїзми, позбавлені всякого інтересу й продуктивності: «Коли говорять, що всяка інтерпретація не може вичерпати до кінця свій предмет, то висловлюється загальне місце; тільки деконструктивіст нормальну обмеженість усякої інтерпретації перетворює в аргумент проти об'єктивності взагалі, та й проти інтерпретації як такої».

За нашумілою концепцією текстуальності й «гри знаків» Елліс бачить слушне, але аж ніяк не нове «уявлення, що текст невичерпний». Продуктивність критики пов'язана, за Еллісом, зі здатністю знаходити нові рішення усередині традиції й на основі нормативних оцінок, а не у створенні «задиристих гасел» і «квазіальтернативної мови». Самим несприятливим наслідком поширення деконструктивізму Елліс вважає глибоко властивий йому «антитеоретичний характер». Деконструктивізм викликав хаотичний потік критичних робіт, де наявна підміна «справжньої теоретичної рефлексії ілюзорною».

Комплекс постструктуралізму-деконструктивізму наприкінці сторіччя став розвиватися убік усвідомлення себе як філософії постмодернізму, тим самим істотно розсунувши сферу свого застосування й впливу. Характеризуючи себе як найбільш адекватний черговому «кін-

цю століття» менталітет, він почав осмислюватися як вираження «духу часу» у всіх сферах людської діяльності, і насамперед у мистецтві.

Новації в гуманітарних науках, у тому числі й у літературознавстві, були зустрінуті так активно тому, що вони, здавалося, сприяли появі нових цінностей. На зміну традиційним принципам, на основі яких ми оцінювали нашу поведінку: гуманізм, етика, самообмеження, – очікували приходу епохи індивідуальної свободи, самоздійснення, повної реалізації себе. Але сп'яніння перетворенням усіх цінностей, зняття постмодерном проблеми відчуження вилилося наприкінці ХХ ст. у зняття самої проблеми реальності. «Вона не просто відчужується, упредметнюється або обесмислюється – вона зникає, а разом з нею зникає й загальний субстрат людського досвіду, замінюючись безліччю знаково-довільних і відносних картин світу».

Відбулася кардинальна трансформація всієї сфери гуманітарних наук – філософії, історії, літературознавства, лінгвістики, психології, соціології. Поступово зникла традиційна замкнутість цих наук у самих собі, у своєму предметі досліджень внаслідок зміни самого цього предмета. Прозорість кордонів між гуманітарними дисциплінами, що існувала й раніше, зробилася більш явною в силу того, що в центрі наукових інтересів і дослідницьких зусиль постала проблема культурної свідомості, специфіка історичної ментальності, загальна для всіх гуманітарних наук. Недарма такий широкий резонанс одержала концепція епістемі М. Фуко – особливого типу ментальності в розумінні історії як ряду перервностей, чи концепція політичного несвідомого Ф. Джеймсона як не усвідомлюваної письменником обумовленості його поглядів домінантними розумовими структурами його часу.

Саме проблема непроясненості для сучасників свого власного мислення стала предметом дослідження теоретиків-гуманітаріїв і насамперед філологів, що присвятили себе аналізу внутрішньої суперечливості художніх текстів. У руслі цих шукань виникли теорії симулякрів Ж. Бодрійяра; шизофренічного дискурсу Ж. Дельоза; концепції, що базуються на тезі Ж. Лакана про взаємодію в структурі свідомості реального, уявлюваного й символічного начал.

Одне з найбільш стійких уявлень про культуру – це розуміння функціонування її як культурного несвідомого, котре лише в міру віддалення в минуле дає можливість дослідникам усвідомити й проінтерпретувати його. Відчутна історична дистанція й пропонований компаративістикою порівняльний аналіз різних національних і історичних типів ментальності створюють умови для духовно-наукової орієнтації в рамках гуманітарного знання новітнього періоду.

Переорієнтація з вивчення літератури на дослідження культурної свідомості спонукає літературознавців до активного вивчення культурних феноменів самого різного характеру, щоб шляхом їхнього критичного зіставлення спробувати виявити й зафіксувати основні закономірності культурного життя сучасності.

Ця тенденція одержала термінологічне визначення як **культурні дослідження**, що сформувалися в 1980-і роки. Дослідники цього напрямку висунули аргумент, відповідно до якого культурний дискурс конститує як основу соціального існування, так і основу персональної особистості. Завдання культурних досліджень полягає у вивченні всієї мережі культурних дискурсів, що неминуче підвищує авторитет компаративістського методу аналізу.

У США в руслі культурних досліджень яскраво позначився специфічний аспект посткультурних досліджень, що увібрив у себе постколоніальні дослідження, проблеми культурного прикордоння, культурної критики, чорної естетики. Всі разом ці явища дали підстави для виникнення цілком нового культурного феномена, що одержав назву мультикультуралізму, або мультикультурного проекту. Провідні його творці – палестино-американський критик Едвард Саїд (у книзі «Культура й імперіалізм», 1993), індійці за походженням Гайятрі Чакраворти Співак і Фанон Хомі Баба (у книзі «Визначення місця культури», 1994), афро-американець Г. Л. Гейтс-молодший – оцінюють мультикультуралізм як дискурс «культурної розмаїтості», «посткультурний дискурс», що дозволяє говорити про «раптовий розрив сьогодення» на рубежі XX-XXI століть і створює можливість реалізувати глобальні тенденції в культурі на основі плюралістичної культурної парадигми, полікультури.

Прихильники логоцентризму й культурної гомогенності вважали західний характер цінностей універсальним; однак надані мультикультуралізмом можливості для самовираження раніше «невидимим» культурним групам наприкінці століття виступають як новий постсучасний проект. Мультикультуралізм особливо яскраво себе проявляє у США через специфіку американської культури, пов'язаної із проблемами регіональної, етнічної, расової ідентифікації. Як стверджує відомий російський дослідник явищ мультикультурності М. Тлостанова, «слова, які ще зовсім недавно мали нейтральний або суто позитивний зміст – «універсальність», «якість», «асиміляція», «європейський модернізм», – раптом стали сприйматися в колись помірному і нерідко підкреслено аполітичному академічному середовищі як ознаки реакційної схильності до культурного неокolonіалізму й імперіа-

лізму. Їхнє місце в центрі сучасних культурних дебатів зайняли нові поняття – «розмаїтість», «релятивізм», «культурні розходження», «інакшість», а також модна в останні роки поетика й політика самовизначення «іншого».

Характерним є саме переосмислення поняття «пост» (post), що трактується тепер не стільки як «після» (постмодернізм), але як якийсь «пост», маяк, нова точка відліку, що означає завершення, радикальне переосмислення того, що було раніше. Саме про це пишуть А. Адам і Х. Тіффін у книзі «За останнім рубежем: Теорія постколоніалізму й постмодерну».

Осмислення цих нових тенденцій, що захопили в останні десятиліття ХХ ст. увага культурологів і літературознавців не тільки Америки, але й Великобританії, Франції, Канади, Нової Зеландії, Африки, Австралії, – завдання вчених нового сторіччя.

Не менш актуальним завданням учених сьогодні є також аналіз зв'язку гуманітарних, зокрема літературознавчих, проблем із загальними для сучасної дійсності проблемами глобалізації й регіоналізму. Американський учений Дж. Пайзер у статті «Гетевська парадигма «світової літератури» і сучасна культурна глобалізація» задається питанням, наскільки ідея Гете про світову літературу, висунута в 1827 р., застосовна до сучасної ситуації. Критик знаходить цю ідею пророчою, оскільки «одночасно із глобалізацією світової економіки була створена й справжня світова література – глобальна література». Гете, на погляд Пайзера, по суті передбачив своєю концепцією «сучасний культурний транснаціоналізм». При цьому критик закликає відмовитися від статичного трактування «світової літератури» як «сукупності зразкових текстів усіх часів і народів». «Світова література» повинна, на його погляд, стати динамічною концепцією, що описує процес «розпаду дискретних національних традицій», народження «глобального літературного ринку» і формування «універсального мультикультуралізму».

Висновки. Таким чином, панорама новітнього літературознавства виглядає надзвичайно строкатою і багатопланою.

У ХХ ст. істотної трансформації зазнала вся сфера гуманітарних наук: філософія, історія, культурологія, психологія, соціологія, лінгвістика, літературознавство. Поступово зникала традиційна замкнутість цих наук у самих собі, у предметі тих чи інших досліджень внаслідок зміни самого цього предмета.

Основними тенденціями розвитку сучасної науки про літературу є плюралістичність методології, пошук адекватних методів прочитання літературного тексту і зв'язку з іншими сферами гуманітаристики.

Для заміток

Зміст

РОЗДІЛ 1

Фондові лекції з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки для студентів ОКР «Бакалавр» з галузі знань 0203 Гуманітарні науки за напрямами підготовки 6.020303 Філологія* Мова і література (англійська); 6.020303 Філологія* Мова і література (німецька); 6.020303 Філологія* Мова і література (російська)

<i>П.Л. Шулик.</i> Поезія вагантів як унікальне явище середньовічної літератури	4
<i>І.Ю. Голубішко.</i> Іспанська література XVII століття. Поезія. Проза	29
<i>А.О. Лаврова.</i> Література угорського романтизму	40
<i>Т.В. Мітроусова.</i> Phonostylistics and phonetic expressive means and devices.	55
<i>Г.В. Фоміна.</i> Einleitung in die deutsche Sprachgeschichte.	66
<i>Т.В. Боднарчук.</i> Організація та забезпечення процесу навчання німецької мови у школі	75

РОЗДІЛ 2

Фондові лекції з дисциплін спеціальної підготовки для студентів ОКР «Спеціаліст» з галузі знань 0203 Гуманітарні науки за спеціальностями 7.02030302 Мова і література (англійська); Мова і література (німецька); Мова і література (російська)

<i>В.С. Кшевецький.</i> Категорія інтертекстуальності в порівняльному літературознавстві	91
<i>Н.В. Ситник.</i> Translation and style.	100
<i>Т.В. Кеба.</i> Проектне навчання у старших класах	109

РОЗДІЛ 3

Фондові лекції з дисциплін спеціальної підготовки для студентів ОКР «Магістр» з галузі знань 0203 Гуманітарні науки за спеціальностями 8.02030302 Мова і література (англійська); Мова і література (німецька)

<i>О.В. Кеба.</i> Тенденції розвитку новітнього літературознавства (XX ст. – поч. XXI ст.)	128
--	-----

Навчальне видання

Фондові лекції викладачів факультету іноземної філології
Частина I

Редактор *Н.Г. Пянковська*
Комп'ютерна верстка *В.О. Фаріон*

Підписано до друку 17.12.2013 р. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура SchoolBookC. Друк офсетний.
Ум.друк.арк. 8,84. Обл. вид. арк. 7,33.
Тираж 100 пр. Зам. № 534.

Видавництво “Аксіома” (свідоцтво ДК №1808 від 26.05.2004 р.)
м. Кам'янець-Подільський, а/с 8, 32300
Тел./факс: (03849) 3-90-06

Надруковано в друкарні ПП “Аксіома”
пров. Північний, 5, м. Кам'янець-Подільський, 32300