

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

*Фондові лекції
викладачів факультету
іноземної філології*

Частина II

Кам'янець-Подільський
«Аксиома»
2014

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 25.11.2014 р.)*

Ф 77 Фондові лекції викладачів факультету іноземної філології :
[навчальне видання] / За заг. ред. П. Л. Шулик, О. В. Кеби. – Частина II. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – 196 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, мовознавство, лінгвокраїнознавство, методика навчання російської мови, 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,
О. В. Кеба, 2014
© «Аксіома», видання, 2014

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)*

Велич і трагедія життєвого і творчого шляху Овідія

Дисципліна: Зарубіжна література (античність)

Вид лекції: тематична

Дидактичні цілі:

Навчальні: визначити місце Овідія в римській літературі доби Августа та світовому літературному процесі, проаналізувати тематичне розмаїття літературної спадщини поета, виявити джерела його творчості, розкрити її своєрідність, допомогти відчутти художню довершеність, глибину поетичних узагальнень і витончену «легкість» літературних шедеврів митця.

Розвиваючі: розвивати вміння порівнювати естетичні явища, аналізувати художні 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: елегія, поема, міфологія, риторика, контрверзії, свазорії

Навчально-методичне забезпечення: мультимедійна презентація.

План

1. Поет і влада. Життєвий шлях Овідія.
2. Поет кохання: *Любовні елегії (Amores)*; *Героїди («Heroïdes»)*; *Мистецтво кохання (Ars amatoria)*; *Ліки від кохання (Remedia amoris)*; *Метаморфози («Metamorphoses»)*.
3. Поет вигнання: *Скорботні елегії (Tristia)*; *Послання з Понта (Ex Ponto)*.
4. Вплив Овідія на світову літературу.
5. Овідій і Україна: міф і реальність.

Рекомендована література

1. Алексеев В. Введение / В. Алексеев // Публий Овидий Назон. Наука любить. Репринтное издание / Публий Овидий Назон; пер. с лат. В. Алексеева. — М. : Вернисаж, 1992. — С. 3—30.

2. Белецкий А. И. Овидий Назон и его творчество / А. И. Белецкий // Овидий. Метаморфозы / Овидий; пер. с лат С. В. Шервинского. — Л. : Academia, 1937. — С. VII—XXX.
3. Вулих Н.В. Овидий / Наталия Вулих. — М. : Мол. Гвардия. — ЖЗЛ; Соратник, 1996. — 280 с.
4. Гагуа И.П. Овидий Назон и древняя Колхида / И.П. Гагуа. — Тбилиси : Издательство Тб. ун-та, 1984. — 124 с.
5. Гаспаров М. Л. От классицизма к «новому стилю»: [Греческая и римская литература I в. н. э.] // История всемирной литературы: В 8 томах / АН СССР; Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. — М. : Наука, 1983—1994. — На титл. л. изд.: История всемирной литературы: в 9 т. Т. 1. — 1983. — С. 470—473.
6. Гаспаров М. Л. Три подступа к поэзии Овидия / М.Л. Гаспаров // Публий Овидий Назон. Элегии и малые поэмы. — М. : «Художественная литература», 1973. — С. 5—32.
7. Дримба Овидиу. Овидий. Поэт Рима и Том / Овидиу Дримба; [авт. предисл. Т. Виан ; пер. с рум. Е. Логиновская; авт. заключения: С. Сперанца, А. Руджьери] — Бухарест : Меридиане, 1963. — 291 с.
8. Качуровський Ігор. «Метаморфози» Овідія в перекладі А.Содомори // Ігор Качуровський. 150 вікон у світ (з бесід, трансляваних по Радіо «Свобода»). — Київ : Виддім «Києво-Могилянська академія». — С. 47—49.
9. Корнієнко В.В. Рецепція римської елегії від античності до середніх віків / В.В. Корнієнко // Studia Linguistica. — Випуск 4. — 2010. — С. 288—298.
10. Лучук І. Овідій — перший україномовний поет (замість авторської післямови) // Лучук І. Трохи білого світу: поетичний калейдоскоп. — Київ : Факт, 2005. — С. 154—161.
11. Мегела І.П. Любовна драма Аполлона і Дафни: етико-поетологічні аспекти / І.П. Мегела // Studia Linguistica. — Випуск 5. — 2011. — С. 10—20.
12. Ошеров С.А. Лирика и эпос Овидия / С.А. Ошеров // Публий Овидий Назон. Любовные элегии. Метаморфозы. Скорбные элегии / Перевод с латинского С.В. Шервинского. — М. : Художественная литература, 1983. — С. 3—22.
13. Подосинов А.В. Произведения Овидия как источник по истории Восточной Европы и Закавказья: Тексты, перевод, комментарий / А.В. Подосинов. — М. : Наука, 1985. — 288 с.
14. Публій Овідій Назон [Текст]: [зб. статей] / відп. ред. М. Й. Білик ; Львівський держ. ун-т ім. І.Франка. Кафедра класичної філології. — Л. : Видавництво Львівського ун-ту, 1960. — 101 с.

15. Содомора Андрій. Дві барви часу Публія Овідія Назона / Андрій Содомора // Публій Овідій Назон. Любовні елегії. Мистецтво кохання. Скорботні елегії. – К. : Основи, 1999. – С. 5–39.
16. Содомора Андрій. Співець одвічних перевтілень / Андрій Содомора // Овідій. Метаморфози. – К. : Дніпро, 1985. – С. 5–14.
17. Шервинский С. «Amores» Овидия / С. Шервинский. // Публій Овідій Назон. Amores. Любовные элегии / Публій Овідій Назон; пер. С. Шервинского. – М. : Худ. л-ра, 1963. – С. 5–23.
18. Ярхо В.Н. Полонская К.П. Античная лирика / В.Н. Ярхо, К.П. Полонская. – М. :Высшая школа, 1967. – 212 с.

Тексти

1. Давня римська поезія в українських перекладах і переспівах. Хрестоматія / Укладач В. Маслюк. – Львів : Видавництво «Світ», 2000. – 328 с.
2. Овідій П. Н. Любовні елегії. Мистецтво кохання. Скорботні елегії [Текст] / П. Н. Овідій ; пер. з лат., передм., комент. А. Содомора. – К. : Основи, 1999. – 229 с.
3. Овідій Публій Назон. Метаморфози [Текст]: [поема] / Овідій Публій Назон; пер. з латин. А. О. Содомора; Ін-т л-ри ім. Т. Г. Шевченка НАН України. – Х. : Фоліо, 2008. – 380 с.
4. Овідій Назон Публій. Поезії Переклад Миколи Зерова / Публій Овідій Назон // Антична література: Хрестоматія. Упорядник О.І.Білецький. К. : Радянська школа, 1968 (2-е видання). –С. 487–488, 49–494, 497–522.

Художні твори про Овідія

1. Бохенський Я. Овідій Назон – поет : [роман] / Яцек Бохенський // Всесвіт. – 2000. – № 3–4. – С. 28–142.
2. Моисеева Н.М. Осень Овидия Назона. Историческая повесть. – М. : Наука, 1983. – 235 с.
3. Рансмайр К. Останній світ / К. Рансмайр. – К. : Основи, 1994. – 208 с.
4. Сергеев А.И. Открытое небо: из жизни Овидия. – СПб. : Питер, 1992. – 314 с.
5. Шмараков Роман. Овидий в изгнании. Постмодернистская фантазмагория / Роман Шмараков. –Луганск : Шико, 2012 – 452 с.

Текст лекції

1. Поет і влада. Життєвий шлях Овідія.

Як би скромно не називав себе хитрий Октавіан принцепсом, він мислив себе імператором. І як імператор, у центр своєї політики він

ставив ідею державності, підпорядкувавши їй всі сфери діяльності. І яку б неоднозначну оцінку не давали нащадки його правлінню, саме за нього завершилися громадянські війни, розпочався підйом економіки, а культурна доба отримала назву **золотої**. Літературний злет був позначений іменами Вергілія, Горация, Овідія. Це була одна з найяскравіших сторінок світової літератури, що мала величезний вплив на розвиток всесвітнього літературного процесу. Ми вже зазначали це на попередніх лекціях, де розглядали літературну спадщину Вергілія та Горация. Але звертаючись до творчості Овідія, розумієш, що ця доба цікава і тим, що саме тоді чи не вперше гостро постала проблема, яка з часом не втрачає своєї гостроти – це проблема поета і влади. Спробуємо подивитися на життя і творчість Овідія і з цієї точки зору.

Прихильники Октавіана (і за це обласкани ним) Вергілій і Гораций у певному сенсі опинилися на службі у принцепса та ідеї державності, яку вони поділяли (згадаймо «Енеїду», «Георгіки» Вергілія, «Оди» Горация тощо). А от третій з великих – Овідій – завдяки волі того ж Октавіана стає вигнанцем і закінчує своє безсмертне для нащадків життя на чужині. Треба врахувати, що і Вергілій, і Гораций належали до того покоління, якому випало відчувати на собі страхіття кривавих міжусобиць; їхнє покоління вистраждало мир і знало йому ціну. Інша річ Овідій, молодий поет епохи Августа. Його свідомість формувалась уже тоді, коли, за словами Таціта, «тривалий спокій, безперервна бездіяльність народу, постійна тиша в сенаті, а найбільше суворі порядки принцепса умиротворили і саме красномовство, як і все інше».

У чому ж полягає світова велич і особиста трагедія «золотого» Овідія? Спробуємо відповісти на це запитання за допомогою самого поета.

У четвертій книзі «Скорботних елегій» десята поезія – поетична автобіографія Овідія. Підемо ж за поетом крок за кроком, від рядка до рядка його поезії. Розповідь про Овідія починає сам

Овідій:

*Щедрий на хвилі холодні Сульмон – моя батьківщина,
Десять по дев'ять миль – відстань до Риму відсіль.
Тут я з'явився на світ. У той рік, затям, поділили
Консули, що полягли, долю єдину на двох.
Має вагу це чи ні, та мій рід – із вершників давніх,
Тож не Фортуна цей стан подарувала мені.
Первістком не довелось мені бути: переді мною,
Старший саме на рік, рідний мій брат народивсь....
В Римі навчалися ми – в славних тоді вчителів.
До красномовства мій брат від зеленого віку тягнувся:*

*Форум вабив його, й Форуму зброя – слова.
Ну, а мені ще хлоп'ям подобались тайнства неба,
Муза мене тайкома в діло втягала своє.*

Публій Овідій Назон (Publius Ovidius Naso) (43 р. до н. е. – 17 р. н. е.) народився в м. Сульмоні, в передгір'ях Апеннін, при узгір'ях Абрущких гір, за 140 км від Рима. Овідієві, на відміну від його попередників, ніщо не заважало пройти основні етапи навчання, доступні синові матеріально забезпечених батьків, тим паче, що Овідіїв батько, пишаючись давньою належністю свого роду до вершницького стану, прагнув дати своїм синам – Луцієві і на рік молодшому Публієві – щонайкращу освіту. Насамперед, була початкова школа в рідному Сульмоні. Потім, уже в Римі, – граматична школа; вчитель «граматик», читаючи з учнями грецьких та римських авторів, давав пояснення з історії, географії, астрономії і, найчастіше, – з міфології. Вищим етапом навчання була риторична школа. Тут під рукою досвідчених ораторів знатні римські юнаки оволодівали таємницями красномовства, готуючись в основному до судової кар'єри, бо ж усі важливі державні справи вирішувала тепер одна «найавторитетніша» людина – імператор. Основною формою навчання були так звані декламації – ораторські вправи на історичні та міфологічні теми. Вони ділились на контроверзії, тобто суперечки, що імітували судовий процес, та свазорії – умовляння і поради, що вкладалися в уста історичних та міфологічних осіб. Цінувався дотеп, несподіваний хід думки, свіжа сентенція, вміння по-різному трактувати одну й ту ж тему і, зрозуміло, будувати свій виступ за всіма правилами ораторського мистецтва. Овідій, як свідчать його сучасники, блискуче задовольняв усі ці вимоги риторичної школи, крім хіба що останньої: наділений багатю уявою, він уже тоді залюбки поринав у світ міфології, з дивовижною легкістю складав вірші, менш за все дбаючи про майбутню судову кар'єру.

Овідій:

*Та на ту пору мій брат, подвоївши десятиліття,
Вмер – і тоді я себе мовби нецілим одчув.
Тут я посаду зайняв, для юнацького віку підхожу:
Третім став у числі обраних наглядачів.
Далі – до курії шлях, що був мені не під силу,
Вужчою стала тоді тоги моєї кайма.
Тілом я був неміцний, до трудів душа не лежала,
Почестей, запобігань, наче вогню, уникав.
До безтурбоття зате аонійські сестри схилиля,
Тихе дозволя мені щонаймиліше було.*

*Ще в ті юнацькі роки шанував і цинив я поетів,
Перший-літший співець богом мені видавався.*

Не судилося виповнитися мріям старого вершника із Сульмона, дарма що його сини з весною увійшли в життя, а з миром – у повноліття.

Ледве сягнувши зрілого віку, помер старший хворобливий син. Не виправдав сподівань і молодший, хоча й успішно завершив освіту в Римі. Побувши членом колегії тріумвірів, тобто одним із нижчих міських урядників, а потім – судової колегії децемвірів, він незабаром перейнявся такою нехіттю до службової кар'єри, що рішуче відмовився від державних посад, задовольнившись належністю до вершницького стану.

Овідій:

*Ще майже хлопцем я був – із пустою мене одружили
Жінкою, і через те шлюб наш недовго тривав.
Тій, що за нею прийшла, нічим дорікнути не можу,
Все ж неміцним був і цей нашого ложка союз.
От лише третій судилося довго зі мною пробути,
Мужа-вигнанця вона й нині ще не відреклась...*

Не порадував майбутній поет батька й сімейними справами. Недалим виявився перший шлюб: як згадує поет у своєму автобіографічному творі його одружили мало не хлопцем з не милою йому, непутящою жінкою. Розлучившись, він одружується вдруге. Але й ця дружина, хоч подарувала йому дочку, недовго перебувала з ним у шлюбі. І тільки Фабія, третя дружина, стала для нього шастям та відрадою.

Овідій:

*Ще в ті юнацькі роки шанував і цинив я поетів,
Перший-літший співець богом мені видавався.
Макр, що був старший, читав про птахів, про змії та трави:
І котра вбивча із змії, і котра з трав помічна.
Часто й Проперцій читав, почуття жагучого повний –
З ним мене дружби зв'язок щонайтісніше єднав.
Понтик, гекзаметром славний, а Басе – елегійним двовіршем,
Також у колі моїх друзів солодких були.
Слух нам тоді полонив на ритми багатий Гораций –
Пісню добірну снував на авзонійській струні.
Я лишень бачив Вергілія; на побратимство з Тібуллом
Заздрісна доля, на жаль, часу мені не дала.
Йшов за тобою, Галле, Тібулл, за Тібуллом – Проперцій,
Час у тім ряді надав місце четверте мені.*

*Як я до старших – так і до мене ставилась молодь:
Скоро й про Музу мою заговорили докіль.
А коли вірші свої я вперше читав перед людом,
Раз на той час, може, два лезо торкнулося щік.*

Подальший життєвий шлях невіддільний від поезії, що вимагає творчого дозвілля; це дозвілля він і вважає найкращим даром для себе. Мандрівка по Греції та оспіваному в Гомера побережжі Малої Азії, відвідання багатьох легендами Сіцилії стали не тільки вінцем освіти, а й поштовхом до творчості. Юнак береться до епосу «Гігантомахія», а також пише трагедію «Медея», яку високо поцінували тогочасні літературні критики.

І все ж блискучий поетичний дебют Овідія не випадково пов'язаний з елегією, що була справжнім дитям свого часу. У цьому жанрі з особливою яскравістю відбилися настрої представників середніх верств суспільства, які не знаходили, та й не шукали, діяльності в умовах принципату Августа й поринали у сферу особистого життя. Не дивно, що римські поети-елегісти були палкими прихильниками александрійської поезії з її винятковою увагою до особистих переживань і стояли осторонь від сучасного їм літературного класицизму, що знайшов своє втілення у творах Вергілія і Горация. Овідієві було двадцять років, коли він узявся до любовних елегій. Поет із вдячністю згадує зачинателя римської елегії – Корнелія Галла, свого однолітка Альбія Тібулла та Секста Проперція. Овідій, однак, не був лиш наслідувачем: свої елегії він складає в цілком іншій тональності, що відображає своєрідність його світовідчуття, його розуміння любові. Публічні декламації, поява трьох книг «Любовних елегій» відразу ж принесли їх авторові загальне визнання. До Овідія горнеться «золота молодь» Рима. Не сприймаючи насиченої філософськими роздумами поезії Горация, не захоплюючись високою героїкою Вергілієвої «Енеїди», байдужа, зрештою, до моралізаторських настанов Августа, вона вбачає в Овідієві свого поета.

Овідій:

*Десять разів од моїх уродин тісейська олива
В кінних змаганнях була для переможця вінком.*

Присвятивши любовній елегії майже десять років життя, Овідій прощається з цим жанром, але не з темою любові: викінчує три книги дидактичної поеми «Наука кохання» (інший переклад – «Мистецтво кохання»), що містить практичні поради для закоханих – молодих і безтурботних сучасників поета. Засвоєні в риторичній школі знання, що мали вивести Овідія до високих посад, прислужились тепер куди легковажнішій справі. «Наука кохання», крім того, прозвучала не-

мовби глузлигим відгомоном на ряд законодавчих заходів Августа, скерованих на оздоровлення звичаїв та зміцнення сім'ї. Далі Овідій видає «Засоби від кохання» – своєрідний додаток чи «протиотруту» до «Науки кохання»; пише й суто практичний твір «Про косметику».

З роками й Овідій звертає погляд у минувшину. Беручи за зразок окремі твори Проперція, Овідій видає «Героїди» – любовні елегії у вигляді послань, що їх начебто писали славетні жінки давнини – реальні й міфічні постаті – чи то до своїх чоловіків, чи до коханців, з якими вони були в розлуці. Тут і знадобилась поетові риторична наука, зокрема, вправи в умовляннях – свазоріях. Немовби врівноважились, покладені на терези, природний хист чутливого поета і вигострене в риторичній школі холодне мистецтво переконання. «Героїди», хоч і продовжували – щоправда, на вищому, міфологічному рівні – любовну тематику, провіщали звернення «співця кохання» до поважніших жанрів і тем. Схиляв до цього не тільки вік поета – йому було вже за сорок, – а й вагоміші мотиви. Овідій став провідним поетом Риму: не було вже Вергілія, Горация, Проперція. До серйознішої праці спонукало й те, що Фабія, третя дружина Овідія, доводилась ріднею імператорові. Треба було, нарешті, подумати й про увічнення свого імені.

Овідій береться до здійснення справді величного задуму: розпочинає поему «Фасти» («Fasti») – своєрідний літопис, де, йдучи за календарем, від свята до свята, прагне описати сотні міфів та історичних подій, пов'язаних з історією Риму. А що реформу офіційного календаря здійснив Юлій Цезар, а про відновлення храмів та релігійних свят дбав Август, цей твір набував державної ваги. Одночасно з «Фастами», що мали включати дванадцять книг і відображати свята, події та звичаї людей, поставало ще обширніше епічне полотно – поема «Метаморфози», в якій на матеріалі міфів про різноманітні перевтілення (людей – у рослини, у тварин і птахів, у струмок, у камінь тощо) автор задумав пояснити все, що відбувається в мінливому, гідному подиву світі природи.

Овідій – у розквіті творчих сил, тож робота над обома поемами посувалася швидко: протягом семи років «Фасти» були зроблені наполовину, «Метаморфози» – повністю, щоправда, ще не відшліфовані остаточно. Ці вагомі твори могли реабілітувати Овідія в очах Августа, компенсувати попередню не увагу поета до соціально-політичних заходів принцепса. Та було пізно: в один із грудневих днів 8 р. до н. е. особистим розпорядженням Август засилає Овідія в містечко Томи, грецьку колонію біля гирла Дунаю (нині Констанца в Румунії).

Овідій:

*Знайте, молю, – не мені вас обманювать, – я на вигнанні
Не через злочин якийсь – це необачність була...*

*Як мене в Томи, на лівий берег Евксину, раптовий
Цезаря гнів одіслав – чувся ображеним він.
Що за причина падіння мого – те всяк добре знає,
Не випадає мені ще раз про те говорить.*

Причинами для вигнання (вважають) були «образа та помилка»: «образою» стала поема «Мистецтво кохання», яка з'явилась вісьмома роками раніше, що сам поет підкреслював неодноразово — вихід поеми випадково збігся зі скандалом, пов'язаним з подружньою невірністю дочки імператора Юлії. Проте натяк Овідія, в чому полягала «помилка», залишився нерозгаданим. Був якийсь безпосередній привід, щось «ненароком побачене», можливо, якийсь факт, що компрометував Августа або його сім'ю. Дослідники вважають, що Овідій був довіреною особою в любовному зв'язку Юлії, інші — що він був утаємничений в династичні інтриги, з метою позбавити Тиберія, сина імператриці Лівії від попереднього шлюбу, прав спадкоємця.

Коли це сталося, Овідій перебував на острові Ельба. Невідомо, чи відбувався якийсь суд, можливо, таємний. Проте майно поета не конфісковано і його третя дружина Фабія, рідня імператора, залишилась у Римі, щоб домогтися помилування. Перед від'їздом вигнанець спалює «Метаморфози», хоча саме цей твір поет вважав запорукою свого безсмертя, своїм пам'ятником; на щастя, друзі зберегли копії твору.

Сумна метаморфоза спіткала самого поета, точніше його долю: «нешодавно радісна, вона вмить стала печальною». Мав, однак, Овідій велику зброю, яка допомогла йому переносити страждання — його поезія. Багатоголоса душа поета звучить тепер, щоправда, своєю єдиною печальною струною.

Овідій:

*Що переніс я тоді – гірш од вигнання було.
Та стрепенувся мій дух, не хотів піддатися бідам –
Сили знайшовши в собі, непереможно стояв.
Тож, про дозвільне забувши життя, у руку незвичну
Зброю узяв, що її час непривітний подав.
Скільки поміж двома – котрий видно й котрого не видно -
Неба верхів'ям зірок, стільки пригод я зазнав.
От і ступив після довгих блукань на те узбережжя,
Де побіч гетів живе сайдаконосець-сармат.
Тут, хоча зброя доквіл дзвенить, полегишу віршем
Долю невтішну свою, скільки знаходжу снаги.
Хай і нікого нема, кому б міг я вірш той читати,
Все ж я піддурюю день, мовби коротшим роблю.*

Поступово постають п'ять книг «Скорботних елегій» і чотири книги «Послань з Понта».

Час, одначе, робив своє. Не такими дикими почали видаватись поетові місцеві жителі – він у спілкуванні з ними знаходив живе співчуття. Адже сам колись радив зневіреному: «Бесіда, людні місця – ось що врятує тебе...». Непомітно озивалися в душі й інші струни: виникає задум поеми «Наука рибальства». Але надто суворими виявилися для розніженого поета випробування, що випали на його долю: виснажений злигоднями та хворобами, він помирає на чужій землі, яка все ж дала йому притулок – «воду й вогонь», – яких позбавив свого громадянина Рим. Пам'ятник Овідієві, що стоїть сьогодні в румунському місті Констанці, на території давніх Томів, – свідчення шани і вдячності великому поетові, що добрим словом одгукнувся й про місце свого вигнання.

Овідій:

*Тож за те, що живу, що труднощам не піддаюся,
Що з неспокійним життям досі я ще не порвав, -
Музо, подяка тобі! Це ти звеселяєш вигнанця,
Ти – полегла в журбі, ти – рятівниця моя!
Ти – провідниця, супутниця ти: відводиш од Істру
Й на Геліконі даєш місце почесне мені.
Ти мені ще за життя (а це рідкість!) гучне дарувала
Ймення, хоч слава, на жаль, часто посмертне дає.
Заздрість, бліда од злости, хоча на теперішнє мітить,
Жодного твору мого зубом кривим не йняла.
Й хисту мого не торкнулося недоброзичливе слово,
Хоч на великих співців щедрим був саме наш вік.
Я багатьох ставив вище од себе – й вони мені платять
Шаною: твори мої знає, читає весь світ.*

І першими з цих творів стали 3 книги «Любовних елегій».

2. Поет кохання: Любовні елегії (Amores), Мистецтво кохання (Ars amatoria), Ліки від кохання (Remedia amoris), Героїди («Heroides»)

Любовні елегії (Amores). Ці еротичні елегії були дуже далекі від Октавіана, ідеї державності з її моралізаторством. Якщо Вергілій і Гораций неначе втілили ідею співпраці поета і влади, то Овідій є символом їхнього конфлікту. Тоді, коли Август зміцнював підмурки Римської держави й відроджував римські чесноти – благочестивість, суворість, стриманість, – Овідій політикою не переймався зовсім. Громадянські війни залишилися позаду, політичні пристрасті затихли. У

римському суспільстві запанувала жадоба до насолод, бажання зроби-ти своє життя прекрасним і цікавим. Друзі поета цінили поезію та мистецтво, вміли веселитися, на все дивилися легко, любили не дуже серйозно, але не віддавались одним тільки оргіям, володіючи відчуттям прекрасного. Отже, у світі, до якого належав Овідій, легкість любовних відносин поєднувалася з їх естетизацією, що живила вірші і живилася віршами. А самі вірші проголошувались поруч з любов'ю головним заняттям у житті. Улюбленець долі й багатой молоді Овідій оспівував кохання. Та ще й іронізував: мовляв, якщо Октавіан так на-полягає, що Рим засновано Венериним сином Енеєм, то в цьому місті оспівувати кохання потрібно вже через «благочестиву» повагу до бо-гині кохання Венери. І він оспівує його відповідно до свого часу, від-повідно до свого світосприйняття, своєрідно використовуючи досвід своїх попередників, збагачуючи традицію новими формами, темами, створюючи свій легкий і незрівняний стиль. Любовна елегія – жанр римської поезії. З грецькою, дидактичною, моралізаторською, наста-новчою, її поєднує лише розмір – елегійний дистих.

В римській любовній поезії елегія переживає невеликий період – лише від Галла до Овідія і, як правило, має два типи: перший – це великі розповідні елегії, другий – це короткі вірші, епіграми, написані елегійним дистихом і присвячені любовним переживанням і почуттям. Римська ж елегія наближається більше до другого типу, але має рису, яка виокремлює її з-поміж інших двох – більшість елегій при-свячені одній жінці.

Овідій вже в згадуваній автобіографічній поезії називає своїх по-передників, яким наслідував:

*Йшов за тобою, Галле, Тібулл, за Тібуллом – Проперцій,
Час у тім ряді надав місце четверте мені.*

Галл створив римську любовну елегію, Тібулл і Проперцій блис-куче її розробили. Овідій відрізняється зовсім іншим ставленням до дійсності та літературного матеріалу, іншими стилістичними засоба-ми, ніж його попередники. І все ж безпосередніми вчителями Овідія в елегійному жанрі були Тібулл та Проперцій. До Тібулла, співця чистого прекрасного кохання, Овідій ставився з великою симпатією. Він назвав свого попередника «славою елегії», оплакавши його у вір-ші, сповненому найніжнішою щирості («Amores» III, 9, 29–32). Елегії Проперція захопили Овідія багатством яскравих живих образів, ат-мосферою душевної щедрості та чистоти. Серед попередників, яких наслідував Овідій, був і Катулл, у якого поет запозичував мотиви, принцип циклізації поезій, поєднаних іменем коханої. У Катулла – Лесбія, у Овідія – Корінна. Ця жінка могла бути дійсно існуючою,

а могла бути і вигаданою. Тібулл та Проперцій прославляли у своїх віршах конкретних жінок. Тібулл – Делію, Проперцій – Цінтію. Обидва попередники Овідія хотіли зберегти свою любов на все життя, присвятивши свої поезії одній, єдиній жінці. Можливо, через це однолюбство Тібулл та Проперцій зазнавали душевних мук. Тібулла охопила меланхолія. Його поезії вражають смутком, почуттям глибокого розчарування, похмурими думками про смерть. У Проперція (Овідій дружив з Проперцієм) кохання з'являється без прикриття: він бачить у ньому законне право чоловіка. І тільки в Овідія любов набуває характеру насолоди.

Поет дає собі визначення: «Ось я – хто любощі ніжні оспівував». А. Содомора перекладає «Amores» словом «любощі», які на відміну від ірраціональної пристрасті є чимось витонченим, грайливим, бо почуття поета – закоханість, а не любов. Зрештою Овідій сам дає пояснення своєму юнацькому почуттю, називаючи себе «tenerorum lusor amorum» – «гравцем ніжних кохань» («Amores» IV, 10), де «lusor» – іменник від дієслова «ludere» – «грати, жартувати, говорити і чинити несерйозно». Любов тут поставлена у множині – «гравець ніжних кохань». Отже, «Amores» Овідія – це гра, втіха, забава.

Слушно зауважує С. Шервінський, що любов у ранньому творі Овідія – поетична тема. Вона не конкретна, а абстрактна. Поета цікавило тільки умовне, виражене словесною майстерністю. Образ закоханого юнака, для якого кохання все, був для Овідія новою умовністю, що створювалася в римській літературі. Зародився цей образ в елліністичній поезії, а в Рим його вперше перенесли ті ж попередники Овідія – Катулл та його сучасники.

Овідій завершив процес перетворення римської любовної елегії із суб'єктивного жанру в об'єктивний: відчуття особистого досвіду повністю зникає із його віршів. Поет умів відсторонюватись від власного «я», від самого себе, повністю зливаючись з іншими поетичними образами свого всесвіту. Це помітно і в образі головної героїні «Amores» Корінни. «Любовні елегії» розповідають про кохання поета до Корінни, але вона не сприймається як реально існуюча жінка. Скоріше Корінна – літературна фікція, вигадка, літературний образ. Питання автобіографічності для Овідія не актуальне. Для нього дійсно життя було одним, а вірші – іншим, особливо у ранній період творчості. «Сподобатися публіці для Овідія було важливіше, ніж дати серцю виразити себе: читаючи любовні вірші, треба відмовитися від нашої звички бачити в ліриці обов'язково сповідь поета», – слушно зауважує О. Білецький. Впадаючи за Корінною, поет одночасно любить усіх римлянок.

Поет ділить матеріал елегій на мотиви, виділяючи важливий момент кожного відповідно до ситуації, використовує аналогії, приклади з природи, побуту та міфології.

Риторика, особливо улюблені Овідієм свазорії, давали можливість інтерпретувати одну і ту ж саму тему з різних точок зору, часто протилежних. Так, у дев'ятій елегії другої книги спочатку доказується, що не можна жити, кохаючи, а згодом – не можна жити без кохання. За допомогою свазорій почуття, народжені заданою ситуацією, аналізувались. «Amores» Овідія – це елегійні свазорії.

Елегія виробила цілу низку ситуацій, пов'язаних з любов'ю, вірніше з коханням у множині, і Овідій приймає ці ситуації як готові. Авторське «я» тут на рівних правах з усіма. По суті справи, безпосередньо-емоціональне в «Любовних елегіях» майже зникло під натиском традиційного. Але щедрість таланту Овідія уже в ранньому творі така, що усі можливі варіації традиційних мотивів він вичерпує до кінця, захоплюючи цією варіацією читача. «Любовні елегії» і вінчають, і закінчують традицію: подальша розробка тих самих тем стала неможливою, розвиток жанру припинився. Проте втрата безпосереднього переживання сприяла виявленню найсильніших сторін таланту Овідія: винахідливості, фантазії, вміння живописати. І легкості, легкості його вірша. Антична поезія народжена для звучання, для того, щоб бути постійно на вустах; кожен рядок тут же запам'ятовувався: звуковим образам був підпорядкований весь арсенал зображувальних засобів (у новій поезії це перейняла на себе здебільшого рима). Прочитаймо латиною хоча б такий двовірш (поєднання гекзаметра з дещо коротшим – пентаметром), що має назву елегійний дистих – ним, власне, послуговується поет у «Любошах» та «Скорботах». Стежмо за ритмічними наголосами, зробімо коротку паузу (цезуру) посередині пентаметра – і не помилимося у читанні, настільки прозора й чиста звукова канва вірша, настільки вивірені пропорції між голосними й приголосними, настільки мелодійний і грайливий перегук не лише звуків, а й цілих фраз: у другій половині пентаметра відлунює повтором провідна думка, висловлена на початку гекзаметра (Любовні елегії, Книга I, IX):

Militat omnis amans et habet sua castra Cupido:

Attice, crede mihi militat omnis amans.

А тепер – в українському озвученні:

Кожен коханець – вояк, табори свої – і в Купідона;

Аттіку, віриш мені? Кожен коханець – вояк

Є ритм, є зміст. Немає – руху: *militat* – воює; *amans* – той, хто любить (*активний* дієприкметник). Немає – дивовижного магнетизму,

що є в оригінальному звукописі. Той магнетизм – сама мова, якою бездоганно володіє віртуоз-поет. Той магнетизм – неперекладний. Неперекладний навіть італійською мовою – ось що таке «мертва» латина!.. І ще один, особливо показовий приклад, бо ж ідеться про Амура-тріумфатора (Любовні елегії, Книга I, II):

*Til pinnas gemma, gemma variante capillos
Ibis in auratis aereis ip'se rotis.*

Це вже справжня, доведена до найвищої віртуозності, і разом з тим легка і грайлива, як сам пустотливий Амур, гармонія слів. Перед цією музикою бліднуть навіть найглибші, наймилозвучніші рими в піснях вагантів – зачинателів нової, римованої поезії. Не вдаючися в аналіз поетики цього двовірша, зауважимо: повторюються саме ті слова, що несуть у собі образ світла: *gemma* – перлина, самоцвіт; також – два означення (дієприкметник і прикметник), похідні від іменника *aurum* – золото. А що в перекладі?

*У самоцвітах увесь – на крилі самоцвіти, в волоссі,
Повозом ти золотим, сам золотий, полетиш.*

І знову ж, хоч би яких зусиль докладав перекладач, а таки мусить скласти зброю: зникає головне – окриленість вірша, його мерехтливий (ті ж активні дієприкметники!), живий блиск.

І в живописі деталей Овідій невичерпний. Він черпає принагідний матеріал із міфології, поезії, природи та побуту і концентрує його навколо любовної теми. Побут постачає поетові яскраво-живі деталі. І тоді виникає гра невідповідностей високого та низького, поетичного і повсякденного. Особливо це стосується міфології. Міфологічне, традиційно належне до високих жанрів епосу або трагедії, зіставляється з комедійним, більш низьким, демонструє грайливе ставлення до предмета поезії. І таких невідповідностей в Овідія декілька на різних рівнях – не тільки в поезії, а й у житті. Одна з невідповідностей на життєвому рівні стала причиною його трагічної долі – вигнання. «Любовні елегії» були, так би мовити, «практикою кохання»; для повноти охоплення слід було ще написати «теорію кохання» й «історію кохання» (М. Гаспаров). Наступну збірку «Героїди» («*Heroides*»), або «Послання», можна назвати «історією кохання».

«Героїди» («*Heroides*»). Книга складається із 15 послань міфологічних героїнь до своїх коханих (наприклад, Пенелопи до Улісса, Філіди до Демофонта, Брісеїди до Ахілла, Федри до Іпполіта, Дідони до Енея, Деяніри до Геркулеса) і трьох послань героїв з відповідями на них героїнь (Паріса до Єлени і Єлени до Паріса, Леандра до Геро і Геро до Леандра, Аконтія до Кідіппи і Кідіппи до Аконтія). Збірка містить, таким чином, всього 21 послання.

У цій книзі знайшла свій яскравий вияв притаманна Овідію майстерність поетичної варіації. Всі героїні послань перебувають в однаковому становищі: тужать, страждають, прикликають коханих. Одначе Овідій надав кожній з них своєрідності: у мові, зовнішності, навколишніх атрибутах, їхнє змалювання вже позбавлене будь-якої іронії. На міфологічному матеріалі Овідій зображає драматичні перипетії кохання з цілковитою серйозністю. Світ любовних почуттів жінки вперше в римській літературі отримав у Овідія глибоке та виразне втілення.

Мистецтво кохання (Ars amatoria), Ліки від кохання (Remedia amoris). У «Любовних елегіях» мова йде не про справжнє почуття, а тільки про його літературне вираження. Естетична установка Овідія в «Любовних елегіях» – «мистецтво задля мистецтва», гра задля гри. В описах кохання Овідій схильний швидше до грайливої дотепності та іронії, ніж до пристрасного захоплення.

На відміну від ірраціональної пристрасті, від любові, любові, кохання – це щось витончене, це – мистецтво. А якщо так – потрібні настанови, що допомогли б цим мистецтвом оволодіти. Справді: є найрізноманітніші науки та мистецтва. Не менш важливим є мистецтво кохання. І вже в самій назві твору – «Ars amatoria» – у зіставленні ars, що означає тут «наука», або «мистецтво», з легковажним amatoria (прикметник від amator – шанувальник, коханець, залицяльник, amator) – стилістичний ключ до поеми, її тональність: домінантою тут є тонкий дотеп.

«Мистецтво кохання» в рамках одного твору поєднує поважне із жартівливим. Втім, навіть у «Мистецтві кохання» не знайдемо чогось сороміцького, пікантного: навчаючи мистецтва кохати, автор фактично оминає саме кохання. Залишається знову ж таки найзахопливіше – гра. В Овідієвому «Мистецтві» йдеться не так про кохання, як про зваблення:

*Спершу, коли вже ти став, новобранець, під прапор Венери,
Пильно розглянься довкіл, що захопило б тебе.
Друга турбота твоя – щоб обранка й тебе покохала,
Третя – аби ця любов не на хвилину була.
Ось про що йдеться тут, ось де суперництва нашого поле –
Вправно по ньому скеруй колеса біг до мети.
Поки ще можеш ти взяти розгін, попустивши повіддя,
Вибери саме таку, що до вподоби тобі.
З неба, однак, не впаде вона – добре шукай, котрій скажеш:
«Ти лиш одна з багатьох зачарувала мене!»
Таж і мисливець на лань не будь-де розставляє тенета –*

*Знає, в якому з ярів підстерегти кабана,
Знає куці птахолов, а рибалка досвідчений – місце,
Де, лиш закине гачок, риба одразу клює.*

І недарма пізніше як своєрідний додаток до поеми поет пише також «Засоби від кохання». Зрештою, у стислому розумінні слова, як прозвучало воно в Овідія, мистецтво – це, власне, зваба.

Коли Овідій завершив свою любовну трилогію, йому було вже за сорок. Він сам набув чималого досвіду, втретє одружився, цього разу щасливо, у поета підросла донька. Поблизу Капітолія стояв дім поета, зручний, гостинний; за містом, на березі Тибру, розташовувався його сад, місце творчого усамітнення. Тут поет замислив дві нові праці: вчену поему «Фасти» («Fasti») та міфологічну поему «Метаморфози» («Metamorphoses»). Остання стала головним твором поета, здобувши йому світову славу

«Метаморфози» («Metamorphoses»). «Метаморфози» Овідія – улюблена книга багатьох читачів упродовж віків всупереч стриманому ставленню, а то й засудженню її з боку консервативної критики. Молодий Й.-В. Гете, відповідаючи на нападки Гердера, який критикував поему за «неприродність», писав: «Для юнацької фантазії не може бути нічого приємнішого, ніж перебувати у тих світлих і дивовижних сферах з богами і напівбогами і бути свідками їхніх діянь і пристрастей».

Овідія не першого зацікавили легенди про перевтілення. Ряд спроб зібрати подібні відомі ще Гомерові, перекази спостерігаємо в елліністичній поезії. Так, охочі похизуватися своєю вченістю, цей матеріал опрацьовували Каллімах (III ст. до н. е.), Нікандр із Колофона (II ст. до н. е.), Парфеній Нікейський (I ст. до н. е.). Були такі спроби й у римській літературі: наприклад, у невеликому епічному творі «Ціріс», який приписують молодому Вергілієві; до цієї теми зверталися Гельвій Цінна та сучасник Овідія поет Емілій Макр. А втім, мотив перевтілення характерний не тільки для греко-римської давнини: він звучить у найдавніших фольклорних творах різних народів, у тому числі і в українських баладних піснях. Це зрозуміло, адже ідея перевтілення, визрівши на ґрунті прадавніх анімістичних уявлень про природу, стала поетичним баченням світу; вона близька до найдавніших і найважливіших поетичних засобів, що створюються на основі схожості та уособлення – порівняння і метафори.

З прадавніми уявленнями про перевтілення перегукується теорія метемпсихозу – переселення душ, яку розвинув грецький філософ VI ст. до н. е. Піфагор і яка знаходить образне вираження у вислові Піфагорового учня Емпедокла. «Був я колись і юнаком, і дівчиною, і

кущем, і птахом, і рибою в солоній воді», – писав філософ, відчуваючи себе часткою живої природи. Теорія Піфагора знаходила чимало прихильників у Римі часів Августа. Овідій – передусім поет, тож не був, зрозуміло, з числа тих, хто послідовно визнавав теорію Піфагора. Ідея одвічних, безконечних перевтілень усіх істот і речей, віра в незнищимість духу – ось що захоплює в Піфагоровій науці автора «Метаморфоз».

Овідій у своїй поемі про перевтілення продовжує тему любові, надає їй ширшого розмаху. Значною мірою саме кохання є дороговказом, «ниткою Аріадни», що веде читача звивистими стежками «Метаморфоз». І те кохання, як і світ, який воно пронизує, буває різне: то жагуче й шалене (Медея), то тихе й лагідне, мов призахідне сонце (Філемон і Бавкіда), то незрозуміле, руйнівне, наче вогненні сили, що клубочаться в темному підземеллі, шукаючи виходу (Мірра, Бібліда), то чисте й промінне (Пірам і Тісба)... Та яким різноманітним не було б це почуття, в «Метаморфозах» його відтінює туга. Саме вона буває тією прихованою пружиною, яка приводить у дію феномен перевтілення. Як од кошмарного сну рятує раптове пробудження, так і тут, коли туга стає нестерпною, виникає прагнення зробити крок через невидиму межу болю, вихопитись із свого тіла, з тіснин туги (поняття туги й у латинській мові пов'язується з прикметником «тугий», «тісний»). Так Алкіона, побачивши свого чоловіка мертвим на бережжі, понесла свою тугу вже в іншій подобі – чайкою над морем. Так Ехо, сумуючи за Наркісом, перетворюється в самий тільки голос... За тією межею, однак, – ще більша мука: залишається пам'ять, проте обривається надія порозумітися з собі подібними істотами – на цьому неодноразово наголошує поет. Ось чому перевтілення, за Овідієм, – це особливий стан, це не тільки щось середнє між життям і смертю, а й щось значно гірше, ніж смерть. Це – приреченість, закам'янілість, безмовність болю: обернулась у камінь Ніоба, побачивши смерть усіх своїх дітей. Але біль триває і в камені: він спливає сльозами. Легенди про перевтілення дали, отже, змогу не тільки безконечно урізноманітнювати тему любові, а й поглиблювати її психологічно, адже момент перевтілення передбачає найвищу емоційну напруженість як того, хто перевтілюється, так і того, хто сам когось карає перевтіленням.

Не дивно, що для Овідія, котрий проникає в світ душевних переживань людини, сам процес перевтілення стає предметом поетичного зображення. Перевтілення в Овідія оголює, робить видимим те, що раніше було неспостережним для ока, – душевне сум'яття, страждання. І що довше вони тривали, що неприроднішими були, то болісніше відбувається перевтілення. Ось чому з моторошним натуралізмом

описано, наприклад, процес перевтілення у дерево Мірри, що закохалася в свого батька: розщеплені нігті вростають у землю покривленим коренем, дерев'яніють кістки, кров переминюється у сік, шкіра поступово стає корою, що підповзає до живота, грудей, шиї. Не в змозі знести муки, Мірра зіщулюється, присідає, щоб і обличчям швидше «зануритись у кору». І, навпаки, раптовий біль супроводжується миттєвим перевтіленням: так самі не помічаючи того, беруться зеленню погідні душею Філемон і Бавкіда, блискучим лавром у стрімкому бігу стає осяйна Дафна; перевтілення накреслене кількома рвучкими, як і сам рух, штрихами, в ньому не відчувається муки.

Овідій – натхненний співець широкого простору і руху, найяскравішого вияву життя. Рух, емоційний порив, навіть страх примножують красу. А що таке перевтілення в уяві поета, як не перехід якоїсь межі, як не ознаки цього одвічного, мінливого руху? Адже автор «Метаморфоз» переконаний: «Довго, в однаковій постаті... не потриває ніщо». Не випадково перші двоє слів, якими починаються «Метаморфози» в оригіналі, – це дієслово «поривати» і прикметник «новий»: «Душа пориває мене оспівувати нові тіла у змінених формах».

Легенди про перевтілення дають Овідієві змогу немовби підняти на поверхню, зробити наглядними фатальні непорозуміння, парадокси, якими рясніє життя, що його взявся віддзеркалити автор «Метаморфоз». Саме на парадоксальності наголошує Овідій у переказі про Наркіса. Юнак прагне того, чим сам же найбагатший – самого себе: багатство зробило його вбогим. Він хоче вихопитись із свого тіла, тобто бути далеким від предмета своєї любові. Щастя, якого жадав собі Мідас, стало його нещастям. А втім, чи й саме перевтілення не є найбільшим парадоксом? Мимоволі спадають на думку аналогії з життя автора «Метаморфоз». Поетичний хист – щасливий дар Овідія – обернувся для нього нещастям: завів на вигнання. І чи не було фатального непорозуміння у стосунках між Августом і Овідієм: поетові подобався розніжений, розкішний Августів Рим, він оспівував його, але за це й поплатився, бо ж не таких похвал і не такої «співпраці» жадав од нього імператор.

Овідій, як і кожен великий поет давнини, за допомогою міфа намагався осмислити навколишність, заглянути у складний і суперечливий світ людини; головне ж – образними засобами зробити очевидним геніальний здогад древніх греків про те, що все на світі плінне, все міняється, ніщо не залишається незмінним. Найпридатнішими для цього видавались йому саме перекази про перевтілення. «Метаморфози», проте, – не збірник таких переказів. Це, як наголошує на початку сам поет – «безперервна пісня», тобто цілісна епічна поема,

що повинна розгорнути перед читачем поетичний образ еволюції світу від його початків аж до епохи Августа.

У плані хронологічної послідовності викладу найдохідливішими є перші й останні книги «Метаморфоз». Саме у книзі I змальоване першопочаткове і найдавніше перетворення, тобто перехід від хаотичного стану стихій до формування світу як гармонійно влаштованого космосу. Далі ідуть чотири традиційних епохи — золота, срібна, мідна і залізна, гігантомахія, звиродніння людей і всесвітній потоп, коли на вершині Парнасу залишаються тільки Девкаліон і Пірра, від котрих починається нове людство. До давньої міфологічної історії Овідій відносить також смерть Піфона від руки Аполлона, переслідування Дафни Аполлоном, міфологію Іо, Фаетона. Разом з іншими міфами книги II весь цей давній період міфології Овідій мислить як час царя Інаха, звідки і почалася найдавніша Аргоська міфологія.

Книги III і IV «Метаморфоз» занурюють читача в атмосферу іншого, також дуже давнього періоду античної міфології, а саме трактують фіванську міфологію. Тут змальовані образи Кадма і Гармонії, Актеона, Семели, Тіресія (III, 1–338). Проте у цих двох книгах наявні і такі вставні епізоди, як міфи про Нарциса й Ехо (III, 339–510), Пірамата Фісбу (IV, 55–167) і подвиги Персея (IV, 604–803).

Книги V–VII відносяться до часів аргонавтів. У книзі V багато дрібних епізодів і найбільший присвячений Фінею (1–235). Із книги VI як найвідоміші слід виокремити міфи про Ніобу (146–312), а також про Філомелу та Прокка (412–676). У книзі VII міфології аргонавтів – розповіді про Язона та Медею (1–158), Езона (159–293), втечу Медеї (350–397), Тезея та Міноса (398–522).

Книги VIII–IX – це міфи часів Геркулеса. У книзі VIII прославляються міфи про Дедала та Ікара (183–235), про Калідонське полювання (260–546), про Філемона та Бавкіду (612–725). Понад половину книги IX присвячено самому Геркулесу і пов'язаним з ним персонажам – Ахелою, Нессу, Алкмені, Іолаю, Іолі (1–417). У книгу X увійшли знамениті міфи про Орфея та Евридіку (1–105), Кипариса (106–142), Ганімеда (143–161), Гіацинта (162–219), Пігмаліона (243–297), Адоніса (503–559), Атланта (560–739). Книгу XI розпочинає міф про смерть Орфея і про покарання вакханок (1–84). Тут, окрім того, є міфи про золото Мідаса (85–145), а також розповідь про Пелея та Фетіду (221–265) – провісницю троянське і міфології.

Книги XII і XIII – троянська міфологія. У книзі XII перед читачем проходять образи греків у Авліді, Іфігенії (1–38), Кікна (64–145) та смерть Ахілла (580–628). Сюди ж Овідій помістив і відомий міф

про битву лапіфів і кентаврів (210— 535). Із книги XIII до троянського циклу виносяться міфи про сварку через зброю поміж Аяксом та Уліссом (1-398), про Гекубу (399— 575), Мемнона (576-622), про Поліфема та Галатею (705-968).

Книги XIII — XV присвячені міфологічній історії Риму, у яку, як завжди, вкраплені й окремі сторонні епізоди. Овідій намагається тут дотримуватися офіційної точки зору, ведучи «родовід» Римської держави від троянських поселенців в Італії на чолі з Енеєм. Цей останній після відплиття із Трої потрапляє на острів Делос до царя Анія (XIII, 623—704); далі йдуть найголовніші епізоди — про Главка і Сціллу (XIV, 1—74), про війну з рутулами (445—581), про обожнювання Енея (582—608). У книзі XV — історія одного із перших римських царів — Нуми, котрий навчається у Піфагора і мудро керує своєю державою. Після цілого ряду метаморфоз Овідій закінчує свій твір похвалою Юлію Цезарю й Августу, котрі є богами — покровителями Риму.

Хронологічна послідовність подачі матеріалу, певна річ, умовна. Їй, як вже було зазначено, відповідає лише обрамлення поеми: виникнення впорядкованого світу з первісного Хаосу (початок першої книги) і апофеоз Цезаря — перетворення його у сузір'я (кінець останньої, п'ятнадцятої, книги). Весь інший матеріал викладено за цілком відносною хронологією міфа. Обрамлення «Метаморфоз» акцентує закладену в них ідею. Овідій, хоч і сприймає, за традицією, розвиток суспільства від золотого віку до залізного, все ж вірить у творчі сили людини, в її одвічний потяг до прекрасного; «вік Августа», власне, й приваблює його витонченістю культури, більшою лагідністю людських стосунків.

Хронологічний принцип, як бачимо, не був придатним для впорядкування даного матеріалу. «Найвинахідливішому серед поетів» (так назвав Овідія Сенека Старший) довелося шукати чимало композиційних засобів, щоб зібрані ним легенди про перевтілення зазвучали справді «безперервною піснею». Спробуймо вилучити хоча б одну з них, і ми побачимо, що поет зумів їх майстерно поєднати. Плавний перехід до сюжетно близької розповіді здійснюється, наприклад, за допомогою проміжних ланок, що вводяться переважно асоціативним способом. Так, після перемоги Аполлона над Піфоном згадуються Піфійські ігри; переможці нагороджувались вінком із зелені різних дерев, бо лавра ще не було. Далі, вже логічно підготовлений, іде переказ про любов Аполлона до Дафни та її сумний наслідок — перевтілення німфи у лаврове дерево...

«Метаморфози» — це не поема у звичному, традиційному розумінні слова. «Метаморфози» — це гармонійне співзвуччя найрізнома-

нітніших жанрів: від розлогого епосу – до мініатюрної епіграми. Тут характерний для александрійських поетів епіллій – невеличка поема, наприклад, про викрадення Просерпіни; ідилія – невелика, пройнята ліризмом розповідь про Філемона і Бавкіду; любовна елегія (наприклад, про залицання Поліфема до Галатеї, Ітіса – до Анаксарети); любовне послання; складений у гомерівському стилі гімн, панегірик, драматичний агон – суперечка Еанта з Одиссеєм, описи творів мистецтва та архітектури, наприклад палацу Сонця; космічні пейзажі в дусі філософської поеми Лукреція.

На тлі цього одвічного мінливого потоку перевтілень вирізняється на початку твору скульптурний образ людини. Довкола неї – тільки-но впорядкований, зображений у пастельних тонах, світ. На відміну від усіх інших істот, які понуро втуплюють очі в землю, людина вдивляється в зоряну красу неба, ширяє думкою у глибинах всесвіту. Вона мовби вихоплюється з низки болісних, драматичних перевтілень. «Що за вигляд земля буде мати, люду позбавлена?» – жахнулись боги, довідавшись про намір Юпітера вигубити рід людський. Ось чому саме цей образ – «людини, котра споглядає небо» – з особливим захопленням прийняла доба Відродження.

3. Поет вигнання.

Вигнання стало тяжким випробуванням для поета. Муза стала його першою цілителькою – Муза-вигнанка, Муза скорботної поезії. Рятівний голос Музи Овідій відчув у собі, ледь ступивши за поріг рідного дому. Він, сам із того дивуючись, писав навіть тоді, коли кораблеві, який віз його на вигнання буряним узимку Середземним морем, щомиті загрожувала загибель. За декілька місяців він, під час подорожі, пише дванадцять елегій (першу книгу) й тим же кораблем навесні дев'ятого року пересилає написане до Риму. Одна по одній упродовж п'яти років (з 8-го по 12-й рік) з-під його стилоса виходять п'ять книг «Скорбот». Далі, починаючи з 13-го року, в такому ж ключі, але вже називаючи прізвища адресатів (доти, аби їм не зашкодити, не згадуваних), Овідій складає чотири книги «Листів з Понту»; а ще, мовби на противагу до тих дружніх послань, наслідуючи Каллімаха, – поему-інвективу «Ібіс». В останні роки життя поет створив віршоване «Мистецтво рибальства» з описом риб, що водяться в Чорному морі – Понті Евксинському.

Теми підказувало саме життя: небезпечні дороги, що провадили в далеку чужину, прохання про помилування чи зміну місця вигнання (єдина елегія другої книги – мовби замаскована проханням полеміка з Августом); описи місцевості й середовища, куди потрапив

поет, – нині важливе джерело для вивчення історії, клімату й природи, а також етнічного складу самих Том та інших міст Західного Причорномор'я (якби збереглися ще й «гетські» елегії, то були б ще й безцінним мовним джерелом); роздуми про дружбу, з яких виснувався славетний двовірш: «Доки ведеться тобі – то й друзів не зраховати; Прийдуть похмурі часи – бути тобі одинцем» («Скорботні елегії», книга I, IX, 5-6); про поезію та час – чим він виповнений був до вигнання (найяскравіші серед спогадів – «Остання ніч у Римі» й «Життєпис»), чим – на вигнанні, «на самому краєчку світу».

«Скорботні елегії» або «Скорботи» (Tristia). Заслання Овідія змусило змінити його поетичну тематику. Він пише збірку елегій, зміст яких стає журливим і сповненим молитов про повернення до Риму. Із першої книги особливою популярністю користуються елегії 2 і 4, де описується буря в час плавання Овідія на місце свого заслання, і елегія 3 з описом прощальної ночі в Римі. Всі ці елегії Овідія різко відрізняються від його попередніх творів глибоким душевним болем, почуттям безвихідного становища і катастрофи. Інші елегії першої книги присвячені римським друзям і дружині. Друга книга – суцільні жалісні молитви до Августа про помилування. Останні три книги присвячені тяжким роздумам про власне життя в вигнанні, проханням про помилування, звернення до друзів і дружини за допомогою.

Визначальна риса поезики «Скорбот» – передусім антитеза, контраст, парадокс: дві контрастні барви часу лягли на всю тканину пісень вигнанця. Але і в Овідієвій, і в античній поезії взагалі контрастний малюнок здебільшого не лежить на поверхні: читач повинен *бачити* текст, бути певною мірою співтворцем. Візьмімо «пробу пера» вигнанця – опис бурі, що перестріла його в Іонійському морі, коли судно прямувало до узбережжя Балканського півострова: «Неба та моря боги!..». Вже у початкових словах – увесь жах, уся парадоксальність ситуації: людина, земнородна істота, – наодинці з чужими їй, ще й розбурханими стихіями; відсутній один із елементів традиційного тричленного (море, суходіл, небо) поділу світу – суходіл, де людина знаходить точку опори, впевненість у собі. Не менше, ніж моря чи грозового неба, поет жахається того ж таки суходолу: Авзонія грізна гнівом Громовержця-Августа, узбережжя Понту – жахливою невідомістю.

Перший образ елегії – у строго симетричному паралелізмі віршів:

Лихо мені! То не хвилі – гори перекотом ходять!..

Гляну – здається, злетять до щонайвищих зірок

Лихо! В яку глибочінь поміж хвиль западається море!..

Гляну – здається, що там – темного Тартару дно.

Запаморочлива вертикаль, що на вершині зблискує непевною зіркою між просвітами хмар, внизу – темніє дном Тартару. І відразу – така ж неосяжна горизонталь:

*Оком, куди не сягну, – довкіл лиш море та небо...
А поміж ними в усто широчінь гудуть буревії...*

Контрастні й ті буревії: Евр летить із *багряного* сходу, зустрічний Зефір – із пізнього (*темного*) заходу; *зсушеному* морозом північному Борееві ставить чоло знаний своєю *вологістю* південний Нот. На зміну тій жакливій реальності, знову ж контрастом, – солодке у зіставленні з тією реальністю незнання дружини: всі ті жахи недосяжні для її віддаленого погляду. І ще раз – симетричні (небо – море), але тим разом потужно озвучені рядки; людина, сказали б ми, «між молотом і ковадлом»:

*Горе! Який блискавичний вогонь шугнув поміж хмари!
Й тут же мов тріснула вісь, аж колихнувся ефір.
Хвилі в боки корабля раз по раз так ударяють,
Наче об мури міські – пущене з праці ядро.*

На завершення, великим планом (протилежність до далекого погляду дружини) – найвищий, десятий, вал, обличчя смерті. Але страшна не смерть, а спосіб смерті: на суходолі (ще один парадокс) смерть була б дарунком. Виконаний контрастними мазками опис бурі обрамлений зверненням до богів. Аргументувати прохання на початку елегії допомагає міфологічний матеріал: «Не поспішайте, молю, приєднатись до Цезаря гніву: Часом карає один, інший – зласкавиться бог»; далі – приклади з міфології. Аргументом наприкінці є здоровий глузд – поет засуджений на вигнання, а не на потоплення: «Хочете кари мені, на яку заслужив я, то знайте: З волі самого судді нижча від смерті вона». Як бачимо, свої плоди й тут дає блискуча риторична освіта, вміння чітко й переконливо вести «справу».

І ще один, чи не найразючіший контраст і парадокс: надія, перша розрадниця людини, вимучує поета, не дає йому звикнути до своєї долі; щойно весна – поспішає вигнанець до моря: ану ж вістка, ану ж прощення. За зблиском надії – розчарування. З приходом до влади Тіберія Овідій, врешті, зрозумів: сподівання марні. Можливо, тоді поетові трішки відлягло. Але журба, хай і тінню, все ж лягала на чоло. Зажурений стоїть Овідій і нині в румунській Констанці. На високому циліндричному постаменті – струнка постать; згортками аж до п'ят спадає довгий римський одяг – тога. В руці, на яку поет спирається вольовим підборіддям, – стилос. На мармурі пам'ятника роботи італійського скульптора Еttore Феррарі – напис, що є голосом самого співця:

*Я, що лежу тут, Назон, оспівувач любовців ніжних,
Марно зі світу пішов через свій хист до тісень.
Ти, що проходиш (чи сам не кохав?) – не лінуйся шепнути:
«Праху Назона нехай буде легкою земля».*

Не виконано останньої волі поета: його прах – не в рідній землі. Але все має свій глибокий сенс. Можливо, саме Овідієві судилося найпереконливіше довести, що життя – всюди життя; що люди, хоч би якими суворими здавалися, – такі люди; що найпевніший порятунок у печалі – Слово.

4. Вплив Овідія на світову літературу.

Історія життя та вигнання Овідія – одна з найзагадковіших у царині світової літератури

А ось те, що Овідій – один із найвидатніших поетів світу, ні для кого не загадка. І глибоко символічно, що «золота доба» римської культури закінчилася смертю не Августа (14 р.), а Овідія (18 р.). Нині в туристичних довідниках можна прочитати, що Овідія поховано в румунській Констанці. Але щодо цього існує низка легенд. За однією з них, із його ім'ям пов'язана назва українського міста Овідіо-поль (Овідій + грец. поліс (місто) = місто Овідія). Мовляв, після просування Російської імперії на південь (XIX ст.) якийсь офіцер знайшов старовинний надгробок із написом «Овідій». Там заклали фортецю, а згодом виросло місто. Можливо, це вигадка, можливо – дійсність (у реальність Трої теж спочатку не вірили). Та головне не те, де Овідій похований, а існування численних легенд про місце його поховання. Подібно до цього сім еллінських міст сперечалися, у якому з них народився Гомер. В обох випадках така множинність версій свідчить про надзвичайну популярність, неминущу славу поетів. Тож Овідій не помилюся, написавши в кінці «Метаморфоз»: «Per saecula omnia vivam» («Я буду жити у віках»).

Мало хто з поетів зрівняється з Овідієм за впливом на нащадків. Мода на Овідія вперше виникла в середньовіччі XI -XII ст., в епоху, яку охрестили Aetas Ovidiana («століттям Овідія»). Поети, які виходили з шкіл при соборах, наслідували Овідія і в придворних поемах, присвячених прекрасним дамам, і в поетичних посланнях друзям. Вплив Овідія відчувається і в віршованих перекладах біблійних текстів. Він був улюбленим поетом бродячих студентів та менестрелів XII ст. Дехто, послуговуючись текстом «Метаморфоз», намагався знайти в них високоморальну мету, що співзвучна середньовічним алегоріям. З іменем Овідія йшли на страту єретики, в той же час його порівнювали з Блаженим Августином, стверджуючи: «Господь віщав через Овідія так само, як і через Августина». Розлогим відлун-

ням у добу Середньовіччя озвалось його «Мистецтво кохання». Ще видатний французький мислитель і письменник П'єр Абеляр (1079-1142) використовує у листуванні з улюбленою Елоїзою вірші з цього твору; відповідним цитуванням відгукувалася й Елоїза. Лише на Вергілія Данте посилається частіше, ніж на Овідія, і він же – самий згадуваний автор у Чосера, якому належав один з рукописів «Метаморфоз». Саме «Метаморфози» були незамінним джерелом міфології до того часу.

Епоха Відродження принесла з собою численні новелістичні переробки Овідієвих міфів. Овідій знову увійшов у моду. Петрарка і Боккаччо просто напоєні ним, так само як і Монтень, і поети Плеяди у Франції, і великі письменники Іспанії та Португалії. Шекспір, знайомий з «Метаморфозами» за віршованим англійським перекладом Артура Голдінга, багато запозичив з тексту Овідія, зокрема для створення вставки – історії Тісба у «Сні в літню ніч» і заклинання Просперо у «Бурі».

Не менший розголос мали й «Скорботи». Недарма Овідій пророкував їм щасливу долю:

Голос мій жалібний між безкраїм тіде племена...

Кожне зітхання моє гучно озветься в віках.

Серед справді незчисленних відгомонів назвімо хоча б «Жалі» чільного представника «Плеяди» дю Белле та надгробні плачі («Трени») Яна Кохановського. Самодостатній елегійний дістіх Овідія, завдяки точному, рядок в рядок, перекладу Крістофером Марло «Любовних елегій» (1597), вплинув на остаточне формування англійського героїчного дістіха. В описах Мільтона також відчувається вплив Овідія (порівняй: опис Нарциса в «Метаморфозах» і Єви у «Втраченому раю»). В XVII-XVIII ст. міфи з «Метаморфоз» слугували невичерпним джерелом оперних та балетних тем. Цитуваннями з Овідія підкріплювали свої настанови автори поетик, читаних в Києво-Могилянській академії. Овідія наслідував Г. Сковорода («Похвала астрономії»).

Але вже у XVIII ст. інтерес до Овідія почав поступово згасати. Романи надавали читачеві більш захоплюючі сюжети, з питань міфології легше було звернутися до довідників, еротика Овідія поступалася гостротою новим еротичним творам. Пуритани засуджували Овідія за аморальність, романтикам не подобалася його життєва позиція. Овідій поступився місцем Вергілію, потім на зміну латинським авторам прийшли грецькі, і, нарешті, перевага була віддана сучасній літературі.

Незважаючи на це, упродовж століть і до цього часу «Метаморфози» залишаються джерелом творів мистецтва і улюбленою лектурою

широкого читача, який зазвичай за їх посередництвом знайомиться з корпусом античної міфології.

Не перестає цікавити сучасників і образ самого римського поета. Ще у XIX ст. образ поета-вигнанця привертав увагу О. Пушкіна (згадаймо вірш О. С. Пушкіна «До Овідія» (повністю перекладений М. К. Зеровим у Соловецькому концтаборі — збереглися лише 22 рядки, переслані в листі до дружини; існує й переклад М. Т. Рильського). Захоплено відгукувався про нього Т. Шевченко, називаючи «найдоконалішим творінням всемогутнього творця Всесеної». У сучасній літературі трагічна доля співця «Любощів» і «одвічних перетворень» яскраво змальована в романі польського письменника, уродженця Львова, Яцека Бохенського «Овідій Назон — поет». Давньоримський поет стає центральною постаттю роману німецького письменника Крістофа Рансмайра «Останній світ», повісті російського письменника Анатолія Сергєєва «Відкрите небо», творів українських митців: Юрія Мушкетика («Літній птах на зимовому березі»), Олеса Гончара (новела «Фантазія місячної ночі» роману «Берег любові») та інших.

5. Овідій і Україна: міф і реальність.

Для України особливо близький образ Овідія-вигнанця. Автор цінкового дослідження «Овідій в українській літературі» (Краків-Львів, 1943) Є.Ю. Пеленський слушно зазначає, що вже з другої половини XVI ст. Овідій «промощує собі шлях на Україну зразу не стільки своїми поезіями, скільки своїм життям». Річ у тім, що власне з Україною пов'язували у ті часи місце заслання Овідія. Автор згаданого дослідження, подаючи доволі широку бібліографію питання, висвітлює причини такого уявлення: «Виринуло воно, мабуть, узагалі в зв'язку з живим зацікавленням Україною в гуманістів XVI ст., що бачили в ній не лише Гомерів край гіпербореїв чи Геродотову Скитію, але і справжню частину земель давньої еллінської культури, і то не лише над берегом Чорного моря — давню Пропонтиду, але й цілу Україну. Таким робом Київ був для них нічим іншим, а Троєю, що мали підтверджувати Київські руїни, таким робом і переказ про Овідія в Україні виростав на податливому ґрунті». Народна етимологія пов'язувала з Овідієм такі топоніми як Видова, Овидова, Овидове озеро (біля лиману Дністра), Овидове озеро та Овидова гора на Гуцульщині тощо. Дехто з гуманістів-ентузіастів «віднаходив» навіть могилу Овідія, наприклад, за декілька днів дороги від Теробовлі, що на Тернопільщині. Вірили, що Овідій писав «слов'янською, або руською» мовою, захопившись її милозвучністю. Легенда протривала аж до кінця XVIII ст.: у 1793 р. поселення біля колишньої турецької фортеці Хаджи-Дере

дістало назву Овідіополь, очевидно, з тих міркувань, що тут колись дійсно побував Овідій. Втім, хоч легенда відійшла в минуле, не забуваймо, що місце вигнання Овідія не таке вже й віддалене від тих територій, де, за М. Грушевським, селилися предки нинішніх українців.

Спеціально постать Публія Овідія Назона цікавила Івана Франка. Зреалізованими залишилися два окремі переклади — третя елегія першої книги «Скорботних елегій» і третє послання четвертої книги «Понтійських послань», а також ціла проілюстрована власними перекладами розвідка «Публій Овідій Назон в Томіді». На думку Й. Дідика, який проаналізував «Овідія в Томіді» ще до публікації в «Літературній спадщині» та задовго до 50-томника, «з вибраних елегій і послань Овідія з часу заслання Франко створив поетичний твір, цілісний за своєю композицією і замислом». А згадана цілісність полягає в тому, що була скомпонована чітка історія Овідієвого побиту на засланні (включаючи передісторію, локалізацію, реальну та емоційну обстановку), побудована на вдало вибраних, докладно перекладених і влучно прокоментованих цитатах (під цитатами слід розуміти і окремі пасажи, і цілі твори, як наприклад «Автобіографічна елегія» і поема «Ібіс»). Чому Франко саме так препарував Овідія, чим це спричинилося і на які висновки його нашттовхнуло? Зрештою, варто навести один фрагмент із вступної частини «Овідія в Томіді»: «До зложення сего вибору мене спонукала головно остатня доба в життю поета, проведена недалеко устя Дністра в Чорне море, отже на території теперішньої України. Ще важніше те, що, живучи в грецькій колонії Томі й почувачи властиве кожному грекові та римлянові обриджене до малоосвічених тубольців, «варварів» скитів та гетів, він по якимось часі таки зійшовся ближше з сими останніми й навчився їх мови настілько, що міг нею написати вірш на честь царя Августа. Хоча той вірш не дійшов до нас, усе-таки факт, що висококультурний поет міг написати його гетською мовою, треба вважати важним свідоцтвом на те, що він знайшов у тій мові засоби для вислову своїх поетичних помислів та почувань. А маючи майже певність, що гети були членами того племені, яке пізнійше в ріжних, далеко від себе віддалених місцях прозвано слов'янами, а спеціально предками південно-руської (української) парості того племені, матимемо право назвати Овідія першим поетом, що написав вірш мовою близькою до давньої й теперішньої української». Із цих слів видно, що основний поштовх для komponування «Овідія в Томіді» адекватний основному висновкові, який просвічує із завершеної роботи, а саме: Овідій — перший україномовний поет. Овідій «написав цілу книжечку (libellum), очевидно довшу поему» гетською мовою, але цей твір не дійшов до нас, зали-

шилось лише свідчення самого поета в посланні до Кара (Ex Ponto, IV, 13):

*І не годиться тобі дивуватися, коли мої вірші
Кепські, пишу бо їх я майже як гетський поет.
Сором сказати! Написав я книжчину на гетській тій мові,
Розміром нашим слова варварські я уложив.*

Жодна інша пам'ятка гетської мови теж не дійшла до нас. Учений О. Партицький схильний був вважати фракійське плем'я гетів — про-тоукраїнським. До цього дещо скептично ставився М. Грушевський. Так чи інак, а на матеріалі топоніміки та з використанням багатьох історичних джерел О. Партицький доволі переконливо доводив спорідненість давніх гетів з теперішніми українцями. Мабуть, цю гіпотезу сприйняв Франко дуже близько до серця, бо мав «майже певність» у її достовірності. До речі, Партицький згадує Овідія у своїй праці. Спочатку у зв'язку з приблизною ідентифікацією племені бессів: «Важна відомість знаходиться у Овіда в його елегіях. Поет сей римський від 9-ого року по Хр. проживав на вигнанню в Томі, наддунайським місті в нинішній Добруджі. Він знав, які племена мешкали в його сусідстві, і часто згадує про них, особливо про Гетів. В двох місцях наводить Овід Бессів в своїм безпосереднім оточенню: — «Ох, як тяжко жити межі Бессами і Гетами чоловікови, котрого римський нарід все мав на устах» (Trist., IV, 1) — «Савромати оточують мене, нарід дикий, і Бесси і Гети. Як же тогі імена негідні мого духа!» (Trist., III, 10)». А згодом згадує Партицький Овідія при характеристиці загальної ситуації: «Про відношення в початках першого віку довідуємося дещо з Овіда, бувшого на вигнанню в придунайським місті Томі, в роках 9-17 по Хр. В своїх елегіях і письмах з Понту згадує той поет більш 50 разів про Гетів, в оточенню котрих довелося йому жити. Згадки всі одноставні, понурі, вказують на тяжкі хвилі, котрі нераз треба було перетерпіти. Ні літом, ні зимою, ні днем, ні ночью не чулися римські залоги безпечними перед неустаючими нападами Гетів».

Думка про те, що Овідій писав і нашою мовою, з'являється ще в XVI ст. Хроніст М. Стрийковський тоді занотував: «Овідій писав також слов'янською або руською мовою, яку добре вивчив через її принадність...». Цю думку дещо пізніше підтримав і М. Смотрицький у своїй граматиці слов'янської мови. Та найбільше згадок стосується все ж місця поховання Овідія; географічна варіабельність евентуального місцезнаходження поетової могили просто вражає.

А щодо припущень про поховання Овідія в Україні, то практично вичерпний матеріал про це зібрав і класифікував Й. Кобів. Хоча вже достовірно відомо, що місто Томі знаходилося приблизно на терито-

рії теперішньої Констанци в Румунії, та для нас залишається цікавим один авантюрний сюжет про надгробну плиту Овідія з епітафією на ній. Руський шляхтич, поліглот і латиномовний поет, тербовлянський судовий підстароста Я. Войновський супроводжував 1581 року посла при дворі С. Баторія, лівонського барона Л. Мюллера у подорожі на південь України і там показав дипломатові «правдиву могилу Овідія» та ще й з епітафією. Через 4 роки барон видав свої записки з оповіддю про ту подорож і, зрозуміло, навів текст тої епітафії. Того ж 1585 року ця сама епітафія цитувалася у хроніці С. Сарніцького, а ... 11 років перед тим була опублікована у збірнику Т. Фендта — З. Рибіша (1574). Й. Кобів припускає, що «імовірно, надгробний вірш з мнимої могили Овідія склав сам Войновський і він рекламував його на всі боки. Незалежно один від одного дізналися про нього Рибіш—Фендт, Мюллер і Сарніцький». До того ж, є свідчення, що згадана надгробна плита Овідія була привезена до Львова і 1619 року вмурована в стіну новозбудованої Кампанівської вежі (ратуші), яка завалилася аж 1826 року, знищивши заодно меморіальну реліквію Овідія—Войновського.

Невідомо, чи був насправді Публій Овідій Назон першим україномовним поетом, чи ні, але з його іменем у нас все ж дещо пов'язане. Мабуть, даремно і не випадково таки Іван Франко назвав його «першим поетом, що написав вірш мовою, близькою до давньої й теперішньої української».

В українську літературу Овідій увійшов досить пізно (XVI ст.), однак як один із найпопулярніших римських поетів. Починаючи із XVI ст. інтерес до класичної освіти посилюється. Зацікавлення особою Овідія в Україні було викликане поширенням переказу, ніби могила видатного поета знаходиться у степах Причорномор'я. Твори Овідія все частіше бачимо у шкільних поетиках того часу, з'являються перші спроби перекладу (Т. Прокопович, Г. Козицький). Найбільша заслуга у популяризації Овідія належить Києво-Могилянській академії. Твори поета слугували багатим матеріалом для наслідування перекладу (вже згадувався Г. Сковорода і його «Похвала астрономії»), інколи вони також виступали об'єктом травестіювання (К. Думитрашко; П. Білецький-Носенко «Горпинада або Пірвана Прозерпіна»). Мотиви перевтілення є у ранніх баладах Т. Шевченка («Тополя», «Лілея»), але це, як зазначає А. Білецький, «не наслідування Овідія, а зустріч з ним у галузі тематики». Ідею метаморфоз Шевченко втілює у пізніших творах («Сова», «Марина»). За зразком «Метаморфоз» укладає збірку українських легенд і переказів «Змінки» С. Руданський. Окремі частини «Метаморфоз» та «Календаря» перекладали М. Костомаров, П. Куліш, О. Пчілка, О. Маковей, Д. Николишин, О. Турянський,

І. Франко. Не можна оминати увагою поетичної драми «Лісова пісня» Лесі Українки, що на високому емоційно-художньому рівні несе ідею переселення душ.

Серед кращих перекладачів «Метаморфоз» Овідія потрібно назвати українських авторів: Івана Сердешного (Стешенка), М. Зерова та А. Содомору. Іван Сердешний здійснив переклад десяти книг «Метаморфоз». Він намагався християнізувати Овідія, замінюючи лексику політеїзму на монотеїстичну (Бог, Святий Бог, Утворитель) та уподібнюючи, де можливо, сюжети до біблійних. Така тенденційність перекладу негативно позначилася на його художніх якостях. Переклад Івана Сердешного написаний желяхівським варіантом української фонетичної орфографії, що відображає характерні риси народної мови: боротьба з гіатусом (Гіяцинт), значна кількість архаїзмів та діалектизмів (реченець, вогський), нетрадиційне утворення найвищого ступеня порівняння (найхоробрий). Переклад значною мірою застарів, але має історико-пізнавальне значення для літератури та перекладознавства. М. Зеров переклав окремі частини «Метаморфоз», а саме: «Створення світу» (I, 5–88); «Чотири покоління людські» (I, 89–150); «Гіганти» (I, 151–162); «Лікаон» (I, 163–251); «Потоп» (I, 253–312); «Девкаліон та Пірра» (I, 313–415); «Смерть Фаєтона» (II, 1–328); «Пірам і Тісба» (IV, 55–167); «Філемон і Бавкіда» (VIII, 611–724); «Апофеоз Цезаря» (XV, 746–879). Переклади М. Зерова точні, досконалі в мовному відношенні та художньо довершені.

Видатний український перекладач з класичних мов Андрій Содомора повністю переклав поему «Метаморфози», точно і гармонійно передавши зміст, основні ідеї, гексаметричну форму, і, що важливо, не порушивши семантико-стилістичну систему поеми.

Висновки. Творчість Овідія, одного з найвизначніших поетів «золотої доби» давньоримської літератури, звернена до особистого життя людини, не відповідала офіційному курсу Октавіана Августа. Вона і стала запорукою його світової слави і причиною особистої трагедії митця.

Як поет, Овідій є продовжувачем Тібулла й Проперція в любовних і антикварно-вчених елегіях, почасти учнем грецьких поетів александрійської школи (Каллімаха, Нікандра і ін.). Пройдена ним риторична школа поклала яскравий відбиток на його творчість, надавши йому, з одного боку, велику зовнішню ефектність, з другого ж – багатослівність, заміну безпосередності вислову вишуканістю й навмисністю. Сучасники високо цінували легкість і плавність його віршів та майстерність оповіді, яка особливо виявляється в «Метаморфозах».

Овідія справедливо називають поетом, що стоїть на межі двох світів. Не тільки пізня античність, а й нові часи живились його поетичною спадщиною, насамперед «Метаморфозами». Саме з цієї поеми письменники, поети, митці різних епох та країв черпали сюжети, мотиви та образи для своїх творів; саме через призму цього твору відкривали для себе світ античної культури. На основі «Метаморфоз» і в наш час укладають збірники античних міфів та легенд. Однак, підкреслимо ще раз, не тільки і не стільки в цьому значення поеми: в ній відбито глибинний чуттєвий зв'язок людини із світом природи, без якого не розбуяла б грецька міфологія; за допомогою міфів Овідієві пощастило донести до читача ідею всеохоплюючої любові й співчуття, що немовби пронизують світ вічно живої природи. Саме ці, глибинні, аспекти твору привертають сьогодні увагу дослідників та перекладачів.

Іспанська література XVII століття. Драматургія

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 драматургії, особливості світобачення іспанських письменників даного періоду (Лопе де Вега, П. Кальдерон де ла Барка 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 предмету навчання.

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

Основні поняття: бароко, класицизм, драма, державно-політична, героїчна драма, комедія, «комедія честі», «комедія плаща і шпаги».

Навчально-методичне забезпечення: мультимедійна презентація

План

1. Іспанська барокова драма кінця XVI–XVII століття. Своєрідність іспанського театру.
2. Лопе де Вега – найвидатніший драматург Іспанії.
3. Драматичний спадок Тірсо де Моліна.
4. Педро Кальдерон де ла Барка – найяскравіший представник іспанського бароко.

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. Бальмонт К.Д. Предисловие к сочинениям Кальдерона / К.Д. Бальмонт [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://modernlib.ru/books/balмонт_konstantin/predislovie_k_sochineniyam_kalderona/read_1/

3. Курціус Е.Р. Європейська література і латинське середньовіччя / Е.Р. Курціус; переклад А. Оніщенко. – Львів : Літопис, 2007. – 752 с.
4. Литаврина Э.Э. Испания в XVI – первой половине XVII в. / Э.Э. Литаврина // История средних веков: в 2-х томах / Л. Брагина, Ю. Сапрыкин, А. Чистозвонов и др.; Под ред. С.П. Карпова. – М. : Высшая школа, 2000. – Т. 2. – С. 155–179.
5. Лопе де Вега. Нове мистецтво писати комедії в наш час / Лопе де Вега [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://maysterni.com/publication.php?id=82173>
6. Модестова Н.А. Величайший драматург Испании / Н.А. Модестова // Лопе де Вега. Пьесы. – К. : Мистецтво, 1979. – С. 5–24.
7. Наливайко Д.С. Бароко і драма Кальдерона «Життя – це сон» / Д.С. Наливайко // Тема. – 2000. – № 1. – С. 5–17.
8. Шалагінов Б.Б. Зарубіжна література: Від античності до початку XIX ст: Іст.-естет. нарис / Борис Шалагінов. – К. : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2007. – 360 с.

Текст лекції

1. Іспанська барокова драма кінця XVI–XVII століття. Своєрідність іспанського театру.

Іспанія кінця XVI–XVII століття в економічному і соціально-політичному плані переживала жахливі часи, але вони стали періодом її значного розквіту, періодом створення безсмертних творинь Сервантеса, полотен Веласкеса, своєрідної поезії Гонгори, прози Кеведо, але головне – блискучої національної драматургії Лопе де Веги, Тірсо де Моліни, Педро Кальдерона та інших. Це було дійсно «золоте сторіччя» іспанської культури, яке знайшло найвище своє втілення у стилі бароко. Як відомо і в наш час сприймається беззаперечно, бароко – це не просто яскраве літературне явище і художній стиль, але й тип культури, в якому відбилися глибокі соціально-політичні зрушення у свідомості людини XVII сторіччя. Відносно стилю Д. Наливайко висловлює думку, що бароко – це стиль, «але не в розумінні «художньої реалізації методу», а в розумінні універсальної категорії літературного процесу, що охоплює різні складові творчості: світосприйняття, семантику, поетику <...>. Це один із «великих стилів» мистецтва, корелятивних стилю світосприйняття і мислення епохи, зрештою, стилю життя». Вчений наголошує, що бароко проявило себе не тільки в літературі і мистецтві, а й в інших сферах духовно-практичної діяльності:

у філософії, науковому пошуку, історіографії, педагогіці та ін., що дає підстави кваліфікувати його і як епоху культури.

У літературознавстві існує точка зору, що іспанське бароко дуже тісно пов'язане з добою Відродження і є завершальним її етапом. А Б. Шалагінов взагалі як представника бароко (барокової драми) виокремлює тільки Педро Кальдерона. М. Щепанович творчість іспанських письменників XVII ст. до 30-х років включає до високого Відродження, а як третій, завершальний етап, виділяє бароко (до кінця XVII ст.). Тобто розглядає бароко як явище ренесансу в іспанській літературі. Кінець XVI ст. пов'язують із кризою Відродження і гуманізму загалом, пояснюючи це розбіжністю реальностей життя з ідеями гуманізму, що ґрунтувалася на вірі у природжену розумність і доброту людської природи. Все, що оточувало людину сприймалося упорядкованим і гармонійним, а обернулося ірраціональним хаосом, де якимось чином необхідно було виживати. Але, як підкреслює Д. Наливайко, криза Відродження і ментально-емоціональні комплекси, нею породжувані, бурхливе вираження знайшли у маньєризмі, проміжній течії між Ренесансом і бароко. Вчений наголошує: «Бароко в сучасному розумінні – це спроба нової духовної інтеграції, нового ідейного й художнього синтезу, але вже на іншій, не ренесансній світоглядній та естетико-художній основі». Не можна не погодитись з висновком дослідника, що бароко розімкнуло в безкінечність замкнений антропоцентричний дискурс Відродження, відкрилися загадкові глибини і істини як зовнішнього фізичного світу, так і внутрішнього духовного, що осягаються ним ірраціонально, в містичному осяянні. Одне з найяскравіших виражень ця барокова парадигма знайшла в драмі Педро Кальдерона «Життя – це сон». Наголосимо на тому, що у різні епохи художні стилі найбільшого розвитку набувають у певних національних культурах і до них переходить лідерство у художньому житті (Ренесанс в Італії, класицизм у Франції, романтизм у Німеччині). Про це в сорокові роки минулого сторіччя писав відомий німецький вчений Е.Р. Курціус. У добу бароко ця роль перейшла до Іспанії.

В іспанській драмі в цей досі ще остаточно не визначений, багатоплановий в художньому сенсі період відбуваються зміни, що все ж таки дозволяють говорити про перехід від Відродження до літературної доби XVII ст. На думку авторів розвідки «Іспанська література XVII ст. Драматургія», для Іспанії це означає перехід до драми бароко, але поряд з цим також виникають нові класицистичні тенденції. Ці тенденції не були пов'язані строгим наслідуванням з книжним «класицизмом» ренесансної драматургії XVI ст., що був подоланий

національним театром у 1590-х роках. Вони також не призвели в Іспанії XVII ст. до створення класицистичного напрямку, однак вони давали взнаки у творчості деяких драматургів бароко, включаючи Кальдерона. Перехід до бароко був досить складним, адже величезний вплив зберігав Лопе де Вега і ренесансні драматурги його кола. Кальдерон і молодші представники його покоління – Агустин Марето (1618–1669), Франсіско де Рохас Соррілья (1607–1648), Антоніо Мартінес (1608 – після 1650) починали писати як поети бароко, але зважаючи на традиції національного театру Відродження. Що стосується сучасників Лопе де Вега, що писали і в 30–40-і роки, питання про ступінь переходу від традицій Відродження до бароко поки ще не вирішене у літературознавстві. Щодо ветеранів кола Лопе, які пережили майстра на десять-п'ятнадцять років, – Антоніо Міра де Амескуа, Луїса Велеса де Гевари або Луїса Бельмонте, то наука поки що не має вагомих відомостей, щоб визначити і датувати стилістичні зміни в їхній драматургії, тим більше, що й датування їхніх п'єс залишається досить проблематичним.

У творчості драматургів, як і письменників Іспанії періоду бароко загалом, на перший план виходить прагнення авторів інтерпретувати те, що відбувалося в країні – положення світового лідера, потік золота з американських колоній, і в той же час економічний занепад, – як слідство зла, закладеного в кожній людині від народження. Ця ідея співзвучна християнському вченню про гріховність. Рішення проблеми вони бачили у зверненні до розуму, що допомагає людині знайти шлях до Бога. Це знайшло відображення у літературі, і в драмі також: особлива увага приділяється протиріччю між людською природою і її розумом, між красою і потворністю, в той час як прекрасне сприймалось як щось нереальне, практично недосяжне.

Слід окремо відзначити, що жанровий діапазон тогочасної іспанської драматургії досить специфічний (це, за Д. Наливайком, властиве і драматургії Франції, Англії, інших західноєвропейських країн). Можна схематично виділити три основні жанрові групи – драми, комедії, священні ауто (одноактні п'єси церковно-теологічного змісту. Цей суто іспанський драматичний жанр до досконалості був доведений Кальдероном). Щодо іспанської барокової драматургії будь-яка жанрова визначеність майже відсутня. Наприклад, до драм належать різноманітні п'єси як за змістом, так і за структурою. Жанрова класифікація проводиться залежно від того, до якого з полюсів, трагедійного чи комедійного, тяжіють п'єси за їхнім тематичним змістом, тональністю, особливостями композиції, зокрема розв'язки – «кривавої» чи щасливої.

Говорячи про іспанську драму XVI–XVII ст., не можна не з'ясувати, що собою являв національний театр Відродження у тій країні. Щодо Відродження, то в інших країнах його розвиток був пов'язаний з першими кроками буржуазії, що народжувалась. Однак в Іспанії національна буржуазія не являла собою соціально-політичної сили (значно вагомішими були король, гранди, церква тощо). Але не можна забувати волелюбний народ. В країні майже не було кріпацтва і до XVI ст. існували кортеси – зібрання представників різних верств населення, що обмежували владу короля. Будь яка спроба влади скоротити права народу призводила до бунтів і повстань. Простий народ підтримувала інтелігенція. Ці настрої і просякнули іспанську літературу доби Відродження, і бароко тим більше, зміцнили в ній народне демократичне начало, що протистояло силам абсолютизму, феодалізму, клерикальної реакції.

Цікавим явищем у ці часи був публічний театр, який відрізнявся надзвичайною різнобарвністю і розгалуженістю тематики, в ньому органічно поєднувалися передові гуманістичні ідеї з традиціями іспанської народної культури. Приміщенням для цих театрів слугували задні двори – коралі, спеціально облаштовані для театральних постановок. Звідси і назва іспанських театрів. Основна частина глядачів знаходилась у дворі – патіо, над яким амфітеатром піднімались лави. Вікна і балкони будинків слугували ложами (вони призначались для кавалерів, дам вищого світу), прямо перед сценою розташовувалась так звана ложа бенуара («каструля»), призначена виключно для жінок з народу. Вистави йшли від полудня до темряви. Декорацій майже не було (вони з'явилися у XVII ст.). Але це компенсувалося динамізмом дії, великою кількістю музики, танців, співів. Дій обов'язково було три (хоронди). Вистава закінчувалась одноактним водевілем, що переходив у мохігангу – загальний танок з масками, куплетами, обов'язковою сарабандою та іншими улюбленими танцями простого народу. Однак виставами керували представники церкви: винаймали приміщення, отримували прибутки, виступали цензорами. Але справжніми судьями були прості глядачі. Король і церква до публічного театру ставилися неприязно, вбачаючи в ньому крамольні думки. За найменшого приводу театри закривали, що викликало хвилю народного незадоволення, що інколи виливалося у збройні сутички.

2. Лопе де Вега – найвидатніший драматург Іспанії.

У першій третині XVII ст. остаточно формуються традиції і канони національної іспанської драми. Найвідомішим драматургом, що виявив її характерні риси, був Фелікс Лопе де Вега-і-Карпіо (1562–

1635). Народився майбутній драматург у Мадриді. Отримав різноманітну освіту, але вимушений був служити секретарем у знаних осіб. У 1614 р. вступив до братства при ордені Св. Франциска Асизького. Творчий спадок митця неосяжний: 2989 сонетів, поеми, памфлети, романи, драматичні твори. Сучасники свідчили, що їх 1800 і ще 400 духовних драм – «аутос sacramенталес». До нашого часу дійшло 426 комедій і 48 ауто, 179 творів відомі тільки за назвами. За такої кількості п'єс можна побоюватись повторів, але невичерпна фантазія великого драматурга, підкріплена широкими і різнобічними знаннями, вільно «пересувалась» у часі і просторі. Іван Франко не випадково вважав його одним з найвидатніших «групувальників літературних тем і форм», яких знає людство, одним з «наймогутніших посередників в міжнародному обміні літературними багатствами». Світогляд Лопе де Вега поєднував у собі гуманістичні ідеї з традиціями іспанської народної культури, він орієнтувався на публічний народний театр, отже, в основі його творчості – реалістична народна традиція. Все своє життя митець боровся з класицистами з Мадридської академії театру, відстоюючи право на існування масового народного театру як самостійного жанру. У ході полеміки він навіть створює теоретико-поетичний твір, де виклав свої погляди на драму, виступив проти канонів класицизму. Отже, у теоретично-дидактичній поемі (часто її називають трактатом) «Нове мистецтво складати комедії в наш час» (1609) драматург виклав ряд постулатів жанру: суміш комічного і трагічного, поділ на три акти тощо. Твір був написаний для виголошення в Королівській академії. Особливість поеми – поєднання серйозності й тонкого гумору. З одного боку, автор аналізує історичний розвиток жанру комедії від античності й до своїх часів, вказуючи при цьому на позитивні й негативні аспекти, повчаючи, за якими законами слід писати комедії, які саме чинники художні й життєві треба враховувати; з другого боку – він не приховує власного іронічного ставлення до традицій і законів комедіографії, врешті-решт, самого ж себе «звинувативши» у їх порушенні. Новаторський гуманізм Лопе де Веги виявляється у витворенні ним жанру трагікомедії, тобто комедії, насиченої як оптимістичними, так і зловісними подіями – у цьому він намагається краще наблизити комедію до строкатої дійсності. У легкому трагікомічному дусі написано й «Нове мистецтво...».

З точки зору Лопе де Вега, мета драматурга – подобатись глядачам, тому він вважав головним нервом п'єси інтригу, яка мала захопити глядача з першої сцени і тримати до самого кінця. Основним законом творчості драматург вважав «уподібнення природі», звідки витікала і вимога правдоподібності у відтворенні життя, звичаїв, тобто

вимога реалізму. Хоча він і відстоював право митця зображати життя не тільки таким, яке воно є, але і таким, яке воно має бути. Таким чином він вступав у протиріччя з канонами класицизму. Крім того, з правила трьох єдностей – часу, місця і дії – він визнавав лише єдність дії, єдність задуму, інтересу сюжетної лінії. Він вимагав, як вже наголошувалося, поєднання трагічного з кумедним, високого і смішного; вважав за можливе виводити в комедії королів і вищу аристократію. Вражаючим є те, що всі його п'єси відрізняються надзвичайною життєрадісністю і оптимізмом.

За тематикою п'єси Лопе де Вега групуються навколо проблем державно-історичних (так звані «героїчні драми»), соціально-політичного (зазвичай вони дуже близькі до «героїчних драм») і сімейно-побутового характеру (які отримали назву «комедії плаща і шпаги»). Але найчастіше п'єси драматурга дуже важко віднести до якогось одного конкретного типу, оскільки вони поєднують декілька мотивів, піднімають різні питання.

Серед державно-історичних варто назвати драму про Лжедмитрія «Великий герцог Московський», «Останній готський король», «Граф Фернан Гонсалес», «Зубці стін Торо», «Юність Бернара дель Каріпо», «Незаконний син Мударра». Трактуючи історичних подій у п'єсах драматурга, що ґрунтуються на іспанських подіях, збігається з тим, що сторіччями давали романсеро – іспанські народні пісні. Загалом у «героїчних драмах» питання шляхетності, ставиться у залежність від походження, а не від особистих рис.

Лопе де Вега є автором «драми честі» («Кара не помста», «Зірка Севілья», «Фуенте Овехуна». Остання поєднує мотиви честі, кохання, піднімає соціально-політичні проблеми; її певною мірою можна навіть назвати революційною). В них автор випереджає час і висловлює думку про те, що людина не є вільною, оскільки честь для неї важливіша за пристрасть, а це відповідає ідеям класицизму XVII ст. (до речі, у комедіях мотив честі представлений теж яскраво і зустрічається дуже часто).

Драма «**Зірка Севілья**» (1623) тісно пов'язана з ідеєю обмеження абсолютистсько-деспотичної влади. Автор з особливою трагічною гостротою піднімає у п'єсі питання про етико-політичну природу абсолютизму, що вступає у конфлікт з принципами людської справедливості, високих почуттів і справжньої шляхетності простих людей. Драматург розмірковує про моральні якості короля. Конфлікт у творі розгортається між королем, який зневажає людську гідність, та старою Іспанією, що зберігає традиції й живе законами високої честі. Дію п'єси віднесено до часів правління кастильського короля Санчо IV.

«**Фуенте Овехуна**» (ісп. «*овече джерело*») одна з найкращих історичних п'єс Лопе де Вега, написана приблизно у 1612–1613 рр. Дія відбувається в кінці 15 сторіччя за царювання Фердинанда й Ізабелли.

Командор ордена Калатрави Фернан Гомес де Гусман оселився в селищі Фуенте Овехуна. Він образив місцевого алькада Естебана спробою збезчестити його дочку Лауренсію. Селянинові Фрондосо вдається її захистити. Під час весілля Лауренсії і Фрондосо командор розганяє всіх, б'є алькальда його жезлом, хоче повісити Фрондосо і викрадає Лауренсію. Поняття честі з категорії дворянського почуття переходить у загальнолюдське. У відповідь на образи командора Естебан відповідає: «Сеньор, // Мы жить хотим, как до сих пор, // Чтя вашу честь и нашу честь. // В Фуэнте Овехуне много // Живет достойнейших людей». Драматург уважно працює над лінією кожного персонажа. Наприклад, Лауренсія зі звичайної дівчини виростає в народну героїню. Коли дівчині вдається врятуватися, вона озброює жінок й особисто бере участь в бою. Після її пристрасної промови жителі села як один піднімають повстання, б'ють гвалтівників і вбивають Командора. Король дон Фернандо (як вже підкреслювалось, це історична особа, володарював у XV ст.), під чий захист віддали себе селяни, відправляє у селище суддю. Народ стає на бік влади, яка спроможна забезпечити у країні мир і спокій, обмежити свавілля і тиранію феодалів. Ця думка знайшла дуже чітке відображення у п'єсі: «Есть короли у нас в Кастилье, // Которые несут порядок // На смену старым беспорядкам. // Нельзя, чтобы, с войной управлясь, // Они терпели в городах // И областях свой державы // Таких властительных людей // С такими пышными крестами». Коли приїжджає суддя, то, навіть застосовуючи катування, він не може з'ясувати, хто ж вбивця. Усі в селі відповідають, що винуватцем злочину є Фуенте Овехуна. Лопе де Вега шукає можливості єдності народу й держави, звертаючись до однієї з найважливіших проблем свого часу: проблеми взаємин між народом, феодалною аристократією і королівською владою. Автор ідеалізує образ короля. Дон Фернандо вимушений простити селян. Ось його слова, що завершують п'єсу: «...Село за мною остаётся, // Пока, быть может, не найдется, // Чтоб вами править командор».

Лопе де Вега є істинним творцем іспанської класичної комедії життєвих конфліктів, реалістичної в своїй основі і надзвичайно театральної за формою побутової п'єси. Умовно їх можна поділити на декілька груп: придворні комедії, комедії плаща і шпаги, комедії поганих нравів. Вони створені за сталим взірцем – кліше, що склалося в драматурга к середині 1590-років. Сюжет кожної комедії про ко-

хання розвивається на перетині щонайменше двох ліній. Стандартний «набір персонажів» комедії складають «галан» (молодик, закоханий у «даму»), сама «дама», відповідно вони мають у п'єсі дублерів або суперників, винахідливий слуга або служниця, які співчують коханню «галана» і «дами» і допомагають їм, «батько» або «старий», що охороняють честь родини і законний устрій життя, який порушують закохані, і, нарешті, певна титулована або знана особа, яка у фіналі примирює «батьків» і «дітей» і, спираючись на загальну думку, узаконює зв'язок, що утворився в результаті розгортання інтриги комедії.

Цікавим явищем є «комедія плаща і шпаги» (ця назва існувала вже у XVIII ст.). Акторів, що бере участь у постановці п'єси, потрібно було мати плащ і шпагу – обов'язкові атрибути шляхетного іспанця, що виходить в місто. Головним в них, як правило, стає боротьба молоді за право любити за своїм власним вибором, а не за волею батьків та їхнім розрахунком, боротьба за нову мораль. Лопе де Вега демонструє новий погляд на цінність людини, що не залежить від походження. Крім того наголошується на прагненні жінки відстояти свої людські права. Це гімн людській природі, що вивільняється, її красі, волі, енергії. У цих п'єсах жінка найчастіше виявляється ініціатором і провідником складної інтриги. Наприклад, у комедії «Винахідлива закохана» розумна і хитра Феніса обдурює жадібну і не дуже розумну матір і завойовує серце легковажного Люсіндо. Багато винахідливості й розуму доводиться прикладати і героїні «Валенсіанської вдови» Леонарді, аби, не втративши доброго імені, обійти тупувату опіку свого вихователя, стати дружиною Каміло, її коханого. Найчастіше в Лопе де Вега на заваді закоханих постає або бідність, або станова нерівність. Але кохання – це велика сила, вона дає людині волю, мужність, винахідливість, а «чистота крові», з точки зору самого драматурга, не має ані значення, ані ціни («Вчитель танців», «Селянка з Хетафа», «Дівчина з глечиком» та ін.).

Серед комедій Лопе де Вега виділяють і придворні (палацові), інколи – пасторальні, в залежності від того, де розгортаються події, п'єси. Це комедії інтриги перш за все. Одна із кращих серед них – «придворна комедія» **«Собака на сні»** (бл. 1604). У комедіях такого типу, як правило, показувалося життя аристократії, близької до двору. Багато з них написані на сюжет про складні взаємини, що виникають між панами й підлеглими. У ряді комедій розробляється сюжет про любовні переживання героїв, що належать різним станам. Іноді в центрі сюжету знаходиться боротьба за владу. Нерідко в таких комедіях любовне почуття виникає з ревнощів. Це вносить певний

дисонанс у відносини між закоханими й робить комічною ситуацію. Мораль її нерідко знаходиться у словах народної пісні, що виконують або слуги, або наближені до знатної особи. Закінчуються комедії, як правило, весіллям. Так, у комедії «Собака на сні» любов прекрасної аристократки Діани до секретаря Теодоро виникає з ревнощів. Причому назва комедії виправдана поведінкою Діани: вона не дозволяє Теодоро любити себе, але й забороняє любити служницю Марселу. Теодоро, чесний, шляхетний юнак, виявляється заручником гри станових забобонів. Щасливий кінець досягається лише завдяки моторному слугі Тристану, одному з типів пикарескних слуг у комедіях Лопе де Вега. Але при цьому ми бачимо, як Діана готова кинути Тристана в колодезь за те, що він знає про плебейське походження Теодоро. Аристократка в Діані перемагає саме почуття. Поки вона не знайшла засіб, як зробити так, щоб Теодоро став рівним їй, Діана вимагає розуміння, наполягає на збереженні станової дистанції. Але як тільки Тристан «знаходить» Теодоро знатного батька, Діана змінює своє рішення.

Основними персонажами комедії є Діана і Теодоро. *Діана де Бельфлор* – головна героїня комедії. Усі риси її характеру чітко нагадують основні міфологічні характеристики богині Діани, ім'ям якої вона не випадково названа. У п'єсі Діана прямо ототожнюється й з античною богинею місяця: «она небесная Диана, луна, и женщина, и призрак...». Подібно до міфологічної богині, Діана двоїста: вона закохана і байдужа, хитра та відверта, жорстока та прихильна тощо. Ця подвійна природа Діани символізується подвійним ім'ям героїні: Діана – місяць, Бельфлор – прекрасна квітка. У комедії Діана постійно порівнюється то з місяцем, то із сонцем. З образом Діани пов'язана інтерпретація двох основних тем комедії Лопе де Веги – теми кохання і теми честі. Любовна гра Діани складає основну дію п'єси, її вчинки, сумніви та поривання створюють складні сюжетні перипетії комедії. Кохання всесильне, воно здатне долати будь-які перепони: чи незадоволення суперників, чи станова нерівність закоханих.

Теодоро – один з головних персонажів комедії. За своїми основними характеристиками він цілком відповідає такому типу персонажа іспанської комедії XVII ст., як галан (ісп. *galan* у перекл. – кавалер). Теодоро молодий і гарний, ввічливий і шляхетний, розумний і освічений, але його спроможність до дії невелика. Він часто буває залежний від дій інших дійових осіб, особливо дам. Лише якось Теодоро приймає самостійного рішення – це його відмова скористатися хитромудрою вигадкою Тристана. Рішення Теодоро виїхати до Іспанії через неможливість бути з коханою. Ця сцена прощання героїв яв-

ляє собою приклад помилкового фіналу, виникає перед остаточною щасливою розв'язкою і посилює напругу глядача (читача).

Лопе де Вега створив свій театр і мав величезний вплив на творчість багатьох іспанських драматургів: Гільєн де Кастро-і-Белвіс (1569–1631), Антоніо Міра де Амескуа (1574–1644), Луїс Валес де Гевара (1579–1644), Тірсо де Моліна (1584–1648), Педро Кальдерон (1600–1680) та багато інших.

3. Драматичний спадок Тірсо де Моліна.

Тірсо де Моліна, його справжнє ім'я Габріель Тельєса, (1584–1648) – послідовник Лопе де Вега – захищав принципи іспанської драми, слідом за його славетним попередником. Саме цій меті присвячено книгу «Толедські вілли» (вілла в перекладі «день»), що нагадають за композицією «Декамерон» Боккаччо. У своїх світських п'єсах Тірсо де Моліна працював у драматичних жанрах, розроблених Лопе де Вега (історичні драми «Антон Гарсія», «У жінці розсудливість (існує варіант перекладу «Розсудлива жінка»)), п'єсу «Щаслива і нещаслива доля Альваро де Луна» теж можна віднести до історико-драматичних творів; комедія про кохання і лицемірство «Благочестива Марта»; так звані «комедії плаща і шпаги», з ускладненою інтригою, цікавою фабулою «Дон Хіль Зелені Штани», «Кохання-лікар», «Соромязливий в палаці», «Селянка з Вальєкаса»). Але він є і автором багатьох релігійних п'єс (перш за все «Комедії про святих»), де, як і в світських п'єсах, знайшли відбиток суспільні протиріччя того часу. З особливою гостротою в них виявляються контрреформістські елементи світогляду драматурга. Ці п'єси характеризує гонитва за надзвичайними ефектами і мішурою богословської вченості («Святий кравець», «Озеро св. Вікентія»), навіть мотив відвертої кровозмісної любові між братом і сестрою («Помста Тамари»). Розробляв він і жанр філософської драми («Севільський розпусник», «Засуджений на сумнів»), які розкривають тему гріха і небесного милосердя.

Драма «Севільський розпусник, або Кам'яний гість». Як виник образ коханця-розпусника, як зародилась ідея про його створення? Відповідь знаходимо у минулому. Перші згадки про Дон Жуана знаходимо у XIV сторіччі. Існувала реальна історична особа на ім'я Дон Хуан Теноріо. Він був вельможею при дворі кастильського короля Педро Жорстокого. Також Дон Хуан згадується у хроніках та у списку лицарів ордена Підв'язки. Згідно з легендою, Дон Хуан безкарно вдавався до розпусти протягом довгого часу і вбив одного разу командора ордена, який захищав честь своєї доньки. Тоді черниці-фран-

цисканки заманили Дона Хуана у монастирський сад і вбили його, поширивши чутки, що він був скинутий у пекло.

Дон Хуан, син придворного улюбленця, почувається безкарним. Для нього життя – це гра, він керується азартом і вседозволеністю. Всі героїні п'єси, окрім доньї Анни, виявляються уразливими в силу своєї особистої гріховності. Сам розпусник не боїться грішити, оскільки вважає, що людина має достатньо часу, щоби встигнути покаятися, вимолити прощення. Тричі він гнівить бога своїми вчинками. Поява кам'яної статуї сприймається ним як найвища божественна кара за розпусту. Кам'яна статуя має подвійне призначення – уособлення соціально-політичного плану (критика фаворитизму) і філософсько-релігійний (людина наодинці з Богом). З одного боку розпусного пустуна судить суспільство, з іншого – небо.

Новаторство Тірсо де Моліна полягає в тому, що він першим використав в літературі образ Дон Жуана, що набув рис «вічного образу». Дон Жуан, ім'я якого більше 300 років хвилює людей, – іспанське. Форма дон походить з латинської *dominus* – пан, господар і спочатку належала тільки королю Іспанії. Тепер це просто ввічливе звертання, що поєднується виключно з ім'ям, не долучаючись до прізвища. Ім'я Дон Жуан – це іспанське *juan*, що звучить як Хуан: літера *j* іспанською завжди вимовляється як [x]. Звучання Жуан, нині всевітньо відоме і всевітньо вживане, з'явилося тому, що французькою літера *j* завжди передає звук [ж], і Мольєр, використавши сюжет про Дон Жуана в своїй комедії «Дон Жуан, або Камінний гість», прочитав іспанське *juan* як Жуан, а не Хуан.

Дон Жуан – персонаж багатьох творів літератури, мистецтва; образ порушника моральних і релігійних норм, шукача чуттєвих насолод, створений за середньовічними іспанськими легендами – спокусник, ловелас. До образу Дон Жуана зверталось багато письменників і поетів. Це засвідчують твори митців різних країн: О.К. Толстой «Дон Жуан» (1859) – драматична поема, О. Блок «Кроки командора» (1920), Леся Українка (1912), С. Альошин (1962). Образ молодого розпусника по-різному інтерпретується у світовій літературі. Тірсо де Моліна у творі «Севільський розпусник» створив перший чіткий і переконливий образ молодого розпусника Хуана Теноріо. Пізніше цей образ використали письменники різних країн: в Англії – Джордж Гордон Байрон і Джордж Бернард Шоу, у Франції – Жан-Батіст Мольєр і П'єр Корнель, в Іспанії – Госе Сорілло-і-Мораль, у Німеччині – Ернест Гофман, в Італії – Карло Гольдоні, у Росії – Олександр Пушкін і в Україні – Леся Українка. Всього існує близько 300 варіантів інтерпретації образу Дон Жуана. Як бачимо, Дон Жуан, створений

середньовічною легендою образ лицаря-сластолюбця, є вічно живим, бо він був і є джерелом для багатьох творів у світовій літературі.

Заслугою Тірсо де Моліна було подальше вдосконалення драматургічної майстерності і надання своїм творам чіткості форми. Відстоюючи свободу індивіда і його право насолоджуватися життям, драматург тим не менш захищав недоторканість принципів існуючого ладу і католицької віри.

4. Педро Кальдерона де ла Барка – найяскравіший представник іспанського бароко.

У творчості Педро Кальдерона де ла Барка (1600–1680) драматургія бароко досягла найвищого розквіту. Як і Тірсо де Моліна, він належав до національної драматургічної школи Лопе де Веги. Кальдерон є останнім великим представником іспанської літератури «золотого сторіччя». Творчість митця відображала песимістичний погляд на людину, що загалом було притаманне цій добі. Але, як наголошував російський поет К. Бальмонт: «В Севильє ростут гвоздики, каких нет на Севере. Их цветы по величине рвняются розам, а их нежный запах в своей свежей пряности сладко необычен для северянина. Вот образы, которые невольно возникают в душе, когда мы вступаем в чарующий мир поэтических созданий Кальдерона. <...> Кто хочет, пусть войдет в этот сад. Но пусть он знает заранее, что здесь он встретит не те растения, к которым привык с детства».

Щодо жанрової приналежності творів митця, то вона представлена в повному обсязі, але їх можна звести до трьох основних різновидів: драма, комедія і ауто (як вже згадувалось, це одноактні п'єси церковно-теологічного змісту) – суто іспанський драматичний жанр. Драми представлені такими п'єсами: «Стійкий принц», «Луїс Перес, галісієць», «Поклоніння хресту», «Любов після смерті», «Саламейський алькад» та ін. Комедії Кальдерона зберігають традиції Лопе де Вега, в більшості своїй тяжіють до високої комедії. Найвідоміші серед них: «Дама-невидимка», «Схований кабальєро», «Квітневі і травневі ранки», «Дама серця передусім», «Стережися тихого болота» тощо.

Комедію **«Дама-невидимка»** (1629) можна розглядати як відображенням «драми честі» в оптимістичному дзеркалі. Суть п'єси в тому, що батько і брати були дуже суворими у питаннях честі, як і чоловік, але все ж таки, якщо дівчину або вдову, яка потрапила у неприємну ситуацію, могла врятувати пропозиція одруження, то дружину очікувала тільки смерть. Дія комедії відбувається у Мадриді XVII ст. Дон Мануель і його слуга Косме шукають будинок дона Хуана. Молоді люди разом вчилися і воювали, вони старі друзі. На вулиці йому

зустрічаються дві стурбовані дами, обличчя яких закриває серпанок. Їх хтось переслідує, і вони просять в дона Мануеля захисту. Що він і робить. Дами зникають, але з'являється дон Луїс (брат дона Хуана), якого зацікавили незнайомки. Після суперечки між кабальєро відбувається сутичка. Саме на цій вулиці в той час опиняється і дон Хуан зі слугами, впізнає у противникові брата свого друга і намагається примирити обох. Дон Мануель поранений в руку і потребує допомоги. Хуан запрошує його до свого дому. Дона Луїса дуже непокоїть, що його брат оселив у домі неодруженого кавалера, оскільки він випадково може зустрітися із сестрою, доньєю Ахелою, яка в жалобі. Але його заспокоюють: вхід на половину вдови закритий шафою з посудом, ніхто не здогадається, що там є двері (втілення умовності комедії бароко, у театрі поєднує те, що в житті насправді було роз'єднане). А донья Анхела мріє зустрітися з кабальєро, який врятував її від безчесття. Служниця Ісавель вирішує влаштувати зустріч. Розпочинається таємне листування між молодими людьми. Наступним кроком мало стати побачення: гостю зав'яжуть очі і проведуть у кімнати Анхели. Але не судилося! На заваді опинився дон Луїс, який в кінці кінців все ж таки викрив закоханих. Дон Луїс звинувачує Мануеля у безчестті сестри. Але дон Мануель просить у дона Луїса руки Анхели. Дон Хуан, який все чув, не приховує свого задоволення від такої розв'язки подій. Невидимка зникне, і можна думати про весілля. У комедії все продумано, в кожній події є протиподія, глядач ледь встигає слідкувати за заплутаним розгортанням подій, а сама дія утворює чіткий малюнок. Але за всіх умовностей комедії поет бароко малює в ній цілком реальну загальну картину життя.

Центральний твір Кальдерона – філософська драма **«Життя – це сон»** (1635), яка справедливо вважається одним з найхарактерніших творів літератури бароко. Його головна ідея вже не відповідає поглядам Ренесансу: заради земного життя не слід відмовлятися від життя вічного. Драматург говорить про ілюзорність, ефемерність наших уявлень про життя, оскільки його неможливо досягнути. (Але у п'єсі «Сам в себе під вартою» (1636) він подає комічну трактовку цієї теми.) Говорячи про жанрово-тематичний різновид драми, Д. Наливайко підкреслює, що «літературознавці не можуть підібрати його визначення: його називають і релігійно-символічною драмою, і теолого-містичною, і морально-філософською, і філософсько-психологічною тощо. Всі ці семантичні моменти є в драмі, але до жодного з них, навіть у їх спареннях, вона не сходить».

Дія відбувається в Польському королівстві, але воно, як і герцогство Московія, є чистою умовністю, проекцією тогочасної Іспанії на

нейтральний простір. Коли в короля Базиліо народився син, зірки педрекли, що він буде свавільною і жорстокою людиною, підніметься проти влади батька. Щоб уникнути цієї ситуації в майбутньому, король наказав назавжди замкнути сина у вежі серед гір, закувати в ланцюги. Але нещасного батька мучить сумління. Він вирішує у день повноліття сина випробувати його, уві сні перенести у палац і розкрити йому правду. Сехисмундо обурений несправедливістю, вчиненою щодо нього, піддається ницим неконтрольованим пристрастям і поводитья так, що підтверджує застереження гороскопу. Король наказує, знову в стані сну, повернути принца у в'язницю, і коли він прокидається, йому здається сном все, що з ним напередодні сталося. Сехисмундо піднімає заколот війська, щоб не допустити передачу влади іноземцеві, як планував король, і сам стає королем. Базиліо і придворні очікують від нього найгіршого, помсти і розправ, але принц повівся зовсім по-іншому. Він прощає батька і повертає йому трон, поводитья з ним як підданий з монархом. Всі сприймають ці зміни як дивовижну метаморфозу нелюдя, як диво. Насправді ж виявляється те, що було закладено в принцові, духовна сутність людини, що пов'язує її з Богом. Усвідомивши, що життя – це сон, принц зрозумів і глибинні істини й дійсні цінності буття. За Наливайком, у драмі «Життя – це сон» виразно проявляється барокове розуміння людини як амбівалентної істоти, що поєднує протилежні начала, духовне і тілесне. Драма являє собою вільну композицію, автор дає волю своїй могутній уяві, яка творить художній світ. Світ, в якому присутнє надприродне, ірраціональне, що поєднується з реальним, містика, вічні загадки і істини буття.

У цей час створювали свої п'єси й інші представники бароко, яких деколи називають «школою Кальдерона». Серед них перш за все Франсіско де Рохас Соррілья (1607–1648). Він розробляв міфологічні, історичні, сучасні сюжети. Найвідомішою п'єсою драматурга є твір «Ніхто, крім короля», так звана «драма честі». Це апофеоз абсолютної, нічим не обмеженої влади короля, яка розповсюджується і на родинну честь підданих. Серед комедій найвідомішою є «Дурень обманує дурня, або Дон Лукас де Сігарраль», в центрі якої гротескно-сатиричний образ скупого і невігласа, педанта і марнославця дона Лукаса. У його драматургії вже можна помітити конфлікт між обов'язком людини і її почуттям, характерний для трагедій класицизму. Як приклад назвемо п'єсу «Каталонський кайн» (1645).

Ще один представник «школи Кальдерона» (але в його творчості відчувається і неабиякий вплив Лопе де Веги) Августін Морето-і-Кабанья (1618–1669) писав п'єси релігійного змісту, народно-геро-

їчні, історичні драми, комедії тощо. Серед історичних драм назвемо п'єсу «Міцний законник» – взірець антифеодального сюжету. Драма «Судді Кастилії» цікава введенням у дію натовпу кастильських селян, що виступають проти загальної феодальної узурпації. Її комедії лягли в основу міщанської драми, яка пізніше отримала розвиток в літературах різних країн, наприклад: «Пиха проти пихи». Заслужують на увагу комедії-інтриги «Подібність на суді», «Перемудрена хитрість», «Удавана Аркадія». Слід відмітити сильний елемент побутового гумору, що відрізняє драматурга від інших представників кальдеронової школи.

Висновки. В іспанській драматургії XVI–XVII ст. своєрідно поєднуються принципи національної драми і притаманне бароко тяжіння до універсальності, що відбилося не стільки в просторових вимірах, скільки у відкритості та спрямованості структури творів у духовну безкінечність. Творчість драматургів цього періоду (як знакових фігур, засновників шкіл – Лопе де Вега і Педро Кальдерона де ла Барка, так і їх послідовників – Тірсо де Моліна, Августін Морето-і-Кабанья та ін.) вражає жанровим розмаїттям. Це і драма (соціально-політична, історична, драма честі), і комедія (комедія честі, комедія плаща і шпаги, комедія інтриги, придворна або пасторальна комедія, комедія-фарс та ін.), і памфлети, і ауто тощо.

Поява класицистичних тенденцій в творчості окремих митців не призводить до їх утвердження в літературі Іспанії XVI–XVII ст., яка, незважаючи на значний період забуття, в наш час викликає величезний інтерес як дослідників-літературознавців, теоретиків літератури, бібліографів, текстологів, так і пересічних читачів і знавців театрального мистецтва.

Французька література XVII ст.

Дисципліна: Зарубіжна література XVII-XVIII ст.

Вид лекції: тематична

Дидактичні цілі:

Навчальні – ознайомити студентів зі специфікою розвитку французької літератури XVII ст..

Розвивача – розвивати вміння порівнювати і аналізувати естетичні явища.

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

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

Основні поняття: класицизм, аристократичне та низове бароко, афоризми, раціоналізм.

Навчально-методичне забезпечення: мультимедійна презентація.

План

1. Історичні умови розвитку Франції у XVII столітті.
2. Творчість Ф. де Ларошфуко. Основні теми та художня своєрідність афоризмів.
3. Естетичні погляди Н. Буало у трактаті «Поетичне мистецтво».

Рекомендована література

1. Артамонов С. Д. История зарубежной литературы XVII-XVIII вв. / С. Д. Артамонов. – М. : Просвещение, 1988. – 608 с.
2. Пасхарьян Н. Т. История зарубежной литературы XVII века / Н. Т. Пасхарьян. – М. : Высш. школа, 2007. – 487 с.
3. Ніколенко О. М. Бароко. Класицизм. Просвітництво / О. М. Ніколенко. – Харків: Ранок, 2003. – 144 с.
4. Плавский З. Т., др. История зарубежной литературы XVIII века / З. Т. Плавский. – М. : Высш. школа, 1991. – 335 с.
5. Мегела І. Література європейського просвітництва / І. Мегела. – К. : Видавець Карпенко В.М., 2012. – 320 с.

Текст лекції

1. Історичні умови розвитку Франції у XVII столітті.

Розвиток французької літератури XVII ст. тісно пов'язаний з соціально-історичною ситуацією, що склалася у Франції після закін-

чення релігійних воєн та затвердження централізованої королівської влади. Зміцнення абсолютизму вимагало обмеження прав феодалної знаті, яка намагалася аж до середини XVII ст. відстояти свою політичну самостійність. Рішучу боротьбу проти цих спроб вів міністр Людовіка XIII (1610-1643) кардинал Рішельє, який фактично правив Францією з 1624 по 1642. Одночасно він планомірно і цілеспрямовано створював складний і розгалужений адміністративно – чиновницький апарат, який служив йому для управління фінансами, судовими установами та іншими сферами державного життя. Ця нова бюрократія поповнювалася за рахунок заможних буржуа, які охоче купували за великі гроші чини і посади, а нерідко разом з ними і дворянське звання. Тим самим Рішельє створював певну соціальну протигагу старій аристократії, поступово позбавляючи її представників впливових ключових постів в державі, і одночасно поповнював порожню скарбницю за рахунок продажу адміністративних посад.

Ці соціальні процеси отримали широке відображення в літературі XVII ст., особливо в комедіях Мольєра і в публіцистиці кінця століття.

Політика централізації, послідовно проведена Рішельє (потім його наступником кардиналом Мазаріні і, особливо, починаючи з 1660 р., Людовіком XIV, 1643-1715), сприяла упорядкуванню всіх сфер суспільного і духовного життя. На зміну анархії і хаосу періоду релігійних війн приходить дух дисципліни і суворой регламентації, що поширився і на літературу. Поступово контроль з боку державної влади приймає виразні зовнішні форми, знаходячи вираження в наступних проявах: виникнення періодичної преси (в 1632 р. починає виходити перша газета), створення спеціальної установи, покликаної направляти літературне життя (Французька Академія), нерідко пряме втручання самого Рішельє в літературні суперечки 1630-х років. Разом з тим дух регламентації проникає і у свідомість моралістів, філософів, письменників, літературних критиків, які прагнуть виробити струнку систему правил, що регулюють моральну поведінку людини, форми логічного мислення, художні принципи і прийоми поетичної творчості.

Характерна особливість французької літератури XVII ст. – близьке зіткнення з філософськими течіями, що зробили значний вплив на ідейно-художню структуру літературних творів.

Філософською передумовою класицистської естетики та її конкретного художнього перетворення став раціоналізм, головним представником якого був Рене Декарт (1596-1650). Однак окремі положення, розвинені ним в закінчену систему, а також деякі прийоми

його аналітичного методу ми зустрічаємо ще в перші десятиліття XVII ст. у творах другорядних авторів, світських і духовних. Цим пояснюється, зокрема, те, що література 1620-1630-х рр. виявляє різку близькість до ідей Декарта, сформульованих пізніше. Піддався за своє вчення переслідуваням з боку церкви, Декарт був змушений залишити Францію і помер на чужині. Лише починаючи з 1660-х років вивчення його філософії було дозволено в університетах. З цього моменту вона розробляється численними його учнями і послідовниками і наприкінці століття надає прямий вплив на літературу.

Основні положення раціоналістичної філософії визначили принципи художнього відображення дійсності в естетиці класицизму. Відбір явищ життя, що втілюються в літературі, диктувався розумом. Предметом художнього втілення повинно було бути тільки загальне, об'єктивне, необхідне, а не приватне, суб'єктивно сприйняте, випадкове. Особистість художника розумілася теж як прояв приватного, одиничного, і тому поет повинен був говорити не від імені свого особливого, неповторно індивідуального «я», а від імені людини взагалі, поета взагалі.

З цією установкою класицизму пов'язано переважання в ньому об'єктивних жанрів – насамперед, драматичних, над суб'єктивними, ліричними. Паралельно з раціоналізмом у Франції XVII ст. отримала розвиток і матеріалістична філософія, правда в своїй особливій формі. Вона в набагато більшому ступені, ніж раціоналізм, виявляє зв'язок з філософією Ренесансу.

Головним її представником був П'єр Гассенді (1592-1655), філософ, фізик і астроном, який читав лекції в багатьох університетах і коледжах. Виступаючи проти аскетичної церковної моралі, Гассенді вважав, що людина повинна слідувати природі, природним потягам; прагнення насолоди притаманне людині і не потрібно пригнічувати його. Конфлікт між пристрастями і розумом, який ідеалістична філософія раціоналізму вирішувала на користь розуму, відсутня в етиці Гассенді. Послідовниками Гассенді, іноді його прямими учнями, було багато французьких письменників, публіцистів, вчених, які дотримувалися вільних поглядів на релігію, а іноді і прямо атеїстично налаштовані. З великих письменників класицизму прихильниками філософії Гассенді були Мольєр і Лафонтен. Багато чого почерпнула в ній вільнодумна поезія середини XVII ст. І все ж справжній успіх вчення Гассенді мало в наступному столітті, напередодні епохи Просвітництва.

Поряд з класицизмом у французькій літературі XVII століття, особливо в першій половині, існувала художня система бароко. Воно не грало настільки суттєвої ролі як в Іспанії, але мало численних при-

хильників в середовищі письменників і справило вплив на весь літературний процес як у XVII столітті, так і дещо пізніше.

У французькому бароко виявляються дві течії, чужі класицизму і ворожі одна одній. Йдеться про аристократичне бароко, представленому переважно так званою преціозною літературою, і про бароко демократичне, «низове», що найяскравіше проявило себе в романах (Ш. Сорель, П. Скаррон та ін.), і вільнодумній поезії (Теофіль де Віо і ін.). Боротьба бароко і класицизму особливо характерна для раннього етапу в розвитку французької літератури XVII ст. На ранньому етапі (перша чверть століття) відбувається поступове формування поетичної системи класицизму, переважно в області лірики. Провідна роль належить тут Франсуа Малербу (Francois Malherbe, 1555-1628), який вважається основоположником класицизму у Франції. Головне місце в поетичній спадщині Малерба займають оди і станси, присвячені членам королівської сім'ї, сонети, елегії, епіграми, звернені до друзів і літературних супротивників, а також парафрази псалмів.

Любовна лірика Малерба відрізняється холодною розсудливістю, що пов'язано з його загальнотеоретичними позиціями.

Роль Малерба у виробленні класицистської доктрини виявила-ся більш значною і історично більш довговічною, ніж його поетична творчість, хоча він не залишив цілісного узагальнюючого комплексу своїх теоретичних положень. Вони розкидані в різних листах, невеликих творах. Малерб вимагав від поезії ясності думки, точності висловлювання, ретельно продуманого і чітко втіленого завдання, відшліфованої зовнішньої форми.

Художні принципи бароко, що отримали вираження в «преціозній» поезії, особливо виразно проступають на початку століття у великих жанрах – насамперед у романі, що стоїть за межами класицистської поетики і тому більш вільному, менш порушеному будь-якою регламентацією. При всій відмінності змісту і жанрових особливостей два типи роману, що виникають у перші десятиліття століття, – пасторальний психологічний і авантюрно – побутовий – виявляють багато спільних рис у своїй художній структурі. Обидва типи роману намагаються вмістити різноманіття життєвих явищ (по-різному сприйнятих, відібраних і осмислених) у вільних, композиційно необмежених рамках сюжету, що розгортається як би за інерцією та складається з безлічі окремих епізодів і втягує в дію багато дійових осіб. Ця множинність, «відкрита» форма, не скута внутрішньою необхідністю логічного розвитку дії, частково збережеться і в більш пізньому романі середини століття і представляє повну протилежність принципам класицистської композиції.

1630-1650 роки – відзначений затвердженням класицизму в драматичних жанрах, переважно у трагедії. Саме в драматичній формі розробляються стрижневі проблеми суспільного, державного життя і їх моральний сенс. З приходом у літературу Корнеля жанр трагедії стає провідним. Одночасно формується і національний театр як центральне явище французької культури XVII в.

Поступово виявляються специфічні жанри класичної драматургії – трагедія і комедія, протиставлені один одному як «високий» і «низький» жанри. Об'єктом зображення трагедії оголошувалися героїчні діяння царів і героїв минулого, головним чином міфологічних і належали античній історії; центральним конфліктом стає протиборство почуттів, пристрастей і боргу; мова героїв трагедії була підкреслено емоційною, піднесеною; число персонажів зводилося до мінімуму; зовнішня дія (вбивства, поєдинки і пр.) виносилося за сцену, глядач дізнавався про нього лише з розповідей вісників. Одночасно для трагедії і для комедії виробляється знамените правило трьох едностей: часу, місця і дії.

Французька література другої половини XVII ст., відбивши підйом абсолютизму, виявляє набагато більшу єдність, ніж у попередній період, стилістично більш монолітна, в максимально повній і типовій формі втілює національну культуру і дух свого часу.

Творчість Мольєра і Лафонтена, Расіна і Буало, Ларошфуко і Лабрюйєра створює той «золотий вік» французької літератури, який тривалий час розглядався як культурний і художній зразок для інших європейських народів.

Разом з тим в останні десятиліття XVII ст. все виразніше виявляються глибокі протиріччя французького суспільства, кричущий дисонанс між марнотратством і розкішним життям соціальної верхівки і убогістю основної маси народу, між зростаючим офіційним благочестям, насаджуваним королем і його фавориткою пані де Ментенон, і розгнущданістю придворних звичаїв, між парадним блиском двору і хиткістю економічної та військової оснащеності країни. Всі ці кризові риси наклали відбиток і на літературу. Одних письменників уже немає в живих (Мольєр), інші переживають внутрішню кризу і відходять від великої світської літератури (Расін). На зміну героїчним і моральним проблемам класичної трагедії приходять критично загостріена викривальна публіцистика, іноді злегка завуальована формою філософсько-дидактичного роману (Фенелон). Книга Лабрюйєра «Характери й вдачі нашого століття» (1689) ніби підводить сумний і скептичний підсумок «золотого століття». Невдоволення, що охопило досить широке кола французького суспільства, не отримує від-

критого вираження через сувору цензури. Але воно проявляється в алегоричній формі або зріє підспудно у вигляді вільнотомної поезії опозиційних літературних гуртків, які готували ідеологічний підйом епохи Просвітництва.

2. Творчість Ф. де Ларошфуко. Основні теми та художня своєрідність афоризмів.

Час, коли жив Франсуа де Ларошфуко, зазвичай називають «великим століттям» французької літератури. Його сучасниками були Корнель, Расін, Мольєр, Лафонтен, Паскаль, Буало. Але життя автора «Максим» мало була схожим на життя творців «Тартюфа», «Федри» або «Поетичного мистецтва». Та й професійним письменником він іменував себе тільки жартома, з деякою часткою іронії.

Рід Ларошфуко вважався у Франції одним з найдавніших – він вів свій початок з XI століття. Французькі королі не раз офіційно називали сеньйорів де Ларошфуко “своїми дорогими кузенами” і доручали їм почесні посади при дворі. Франсуа VI герцог де Ларошфуко, до смерті батька (1650) за традицією носив ім’я принца де Марсійака, народився 15 вересня 1613 р. в Парижі. Його дитинство пройшло в провінції Ангума, в замку Вертей. Виховання і навчання принца де Марсійака, так само як і одинадцяти його молодших братів і сестер, було достатньо недбалим. Як і належало провінційним дворянам, він займався переважно полюванням і військовими вправами. Але згодом, завдяки заняттям філософією та історією, читання класиків, Ларошфуко, за відгуками сучасників, стає одним з найбільш вчених людей в Парижі.

У 1630 р. принц де Марсійак з’явився при дворі, а незабаром взяв участь у Тридцятилітній війні. Марсійак серйозно поранений в одному з боїв і змушений повернутися в Париж. Поки він воював, батько купив йому посаду губернатора провінції Пуату.

Провінція Пуату, як і багато інші провінції, бунтувала: податки лягали на населення нестерпним тягарем. Бунт назрівав і в Парижі. Починалася Фронда.

Марсійак приєднався до фрондерів, самовільно залишив Пуату і повернувся в Париж. Свої особисті претензії і причини участі у війні проти короля він пояснив у «Апології принца Марсійака», яка була вимовлена в паризькому парламенті (1648). Ларошфуко говорить в ній про своє право на привілеї, про феодалну честь і совість, про заслуги перед державою і королевою. Мир був підписаний 11 березня 1649 і став свого роду компромісом між повсталими і короною.

У битві біля міста Бордо у Сент-Антуанському передмісті (2 липня 1652 р.) Ларошфуко був важко поранений пострілом в обличчя і ледь не втратив зір.

За амністією Ларошфуко повинен був залишити Париж і відправитися на заслання. Важкий стан здоров'я після поранення не дозволяв йому брати участь у політичних виступах. Він повертається в Ангумуа, займається господарством, наведеним у повний занепад, поправляє зруйноване здоров'я і розмірковує над щойно пережитими подіями. Результатом цих роздумів стали «Мемуари», написані в роки заслання і видані в 1662 р.

«Мемуари» Ларошфуко влилися в загальну традицію мемуарної літератури XVII століття. Вони підводили підсумок часу, повного подій, надій і розчарувань, і, так само як інші мемуари епохи, мали певну дворянську спрямованість: завданням їх автора було осмислити свою особисту діяльність як служіння державі і довести фактами справедливість своїх поглядів.

Коли «Мемуари» вийшли у світ, Ларошфуко жив в Парижі: він поселяється там з кінця 1650-х років. Поступово забуваються його колишні провини, недавній бунтівник отримує повне прощення. Ларошфуко стає постійним відвідувачем салонів мадам де Шаблі і, пізніше, мадам де Лафайет. З цими салонами і пов'язані «Максими», назавжди прославили його ім'я. Роботі над ними був присвячений весь залишок життя письменника. «Максими» придбали популярність, і з 1665 по 1678 автор видав свою книгу п'ять разів. Він визнаний великим письменником і великим знавцем людського серця. Перед ним відкриваються двері Французької Академії, однак він відмовляється брати участь у здобутті почесного звання нібито з остраху.

Смерть застала його в ніч на 17 березня 1680. Він помер у своєму особняку на вулиці Сени від жорстокого нападу подагри, яка терзала його з сорокарічного віку.

До моменту початку роботи Ларошфуко над «Максимами» в суспільстві відбулися великі зміни: час повстань закінчився. Особливу роль в суспільному житті країни стали грати салони. У другій половині XVII століття вони об'єднували людей різного суспільного становища – придворних і літераторів, акторів і вчених, військових і державних діячів. Тут складалася громадська думка кіл, які так чи інакше брали участь у державному та ідеологічному житті країни.

У 1659 р. в другому виданні збірника «Галерея портретів» був опублікований і «Автопортрет» Ларошфуко, його перший надрукований твір.

Серед нових жанрів, якими поповнювалася моралістична література, найпоширенішим був жанр афоризмів, або максим. Максими культивувалися, зокрема, в салоні маркізи де Шаблі Прагнення за приватними фактами побачити загальне, відкрити в окремих людях загальний тип людини, знайти якусь єдину формулу всього, що відбувається – все це визначило особливий успіх жанру афоризму і знаходилося в прямій залежності від провідної тенденції часу, який, при всіх своїх суперечностях, був пронизаний духом аналізу і раціоналізму.

Побудувавши “Максими” на матеріалі власного досвіду, Ларошфуко виявився одноступенем і послідовником Гассенді, що виводив з даних досвіду все зміст пізнання. Разом з тим, засвоївши матеріалістичну точку зору Гассенді, Ларошфуко дійшов висновку, що вади (і чесноти) кожної людини пояснюються особливостями людської природи взагалі.

Портрети окремих осіб цієї бурхливої епохи, відображені в «Мемуарах», послужили основою при створенні деяких максим. У Людовика XIII, як говориться в “Мемуарах”, був дріб’язковий розум, спрямований виключно на копання в дрібницях, а його пізнання у військовій справі личило скоріше простому офіцеру, ніж королю.

Бачити в “Максимах” лише моральний витяг з «Мемуарів» було б неправильним, але безсумнівно, що саме «Мемуари» стали першим літературним виразом світогляду Ларошфуко і послужили основою для «Максим». Конкретне явище, відбите в «Мемуарах», ставало предметом більш глибокого роздуму, порівняння та, в кінцевому рахунку, служило для виведення загального закону. «Людина взагалі», яка зображена у «Максимах», мала своїм прототипом учасників Фронди.

З чудовою психологічною і художньою майстерністю Ларошфуко оголює людські почуття, які прихована від очей того, хто їх переживає. Ларошфуко користується парадоксом, щоб розкрити істину: «Те, що ми приймаємо за добродійність, нерідко виявляється поєднанням корисливих бажань ...». Хто ж так жорстоко помиляється? Той, хто спостерігає добродійні вчинки з боку, або той, хто сам їх робить? Може бути, чеснота, про яку тут йдеться, – не тільки обман, але і самообман?

Деякі максими припускають свідоме лицемірство, удавання егоїста, який надів маску чесноти. Люди навчилися приховувати свій егоїзм, пише Ларошфуко, а добра або погана репутація людини залежить від того, наскільки майстерно вдається йому це зробити: адже «воістину спритний той, хто вміє приховувати свою спритність».

Всі наведені максими можна зрозуміти як доказ лицемірства чесноти, але так само і як свідчення самообману. Але от максими, які начебто спростовують теорію самообману: Ларошфуко говорить про справжнє і помилкове кохання, про справжню і помилкову дружбу. «Істинне кохання схоже на привида: всі про нього говорять, але мало хто бачив»; «Як не рідко зустрічається справжня любов, справжня дружба зустрічається ще рідше».

Максими Ларошфуко є не тільки пам'яткою сучасної йому філософії та етики, а й свідченням створила їх епохи і моралі того стану, до якого належав сам автор, який так гірко розчарувався і у Фронді, і в тих, хто її робив. Своїми «Максимами» Ларошфуко продовжував цю традицію і підготував політичні теорії тих, хто шукав порятунку не в поверненні до феодалізму, а в утвердженні нових, більш справедливих державних основ.

3. Естетичні погляди Н. Буало у трактаті «Поетичне мистецтво».

У літературі зрілого класицизму творчості та особистості Буало належить особливе місце. Його друзі і однодумці – Мольєр, Лафонтен, Расін – залишили неперевершені зразки провідних класичних жанрів – комедії, байки, трагедії, що зберегли силу художнього впливу аж до наших днів. Буало працював у жанрах, які за самою своєю природою були не настільки довговічними. Його сатири і послання, гостро злободенні, підказані літературним життям і боротьбою тих років, з плином часу потьмяніли. Однак головний твір Буало – віршований трактат «Поетичне мистецтво», узагальнив теоретичні принципи класицизму, не втратив значення і понині. У ньому Буало підвів підсумок літературному розвитку попередніх десятиліть, сформулював свої естетичні, моральні та громадські позиції і своє ставлення до конкретних напрямків і письменників свого часу.

З початку 1660-х років його пов'язувала тісна дружба з Мольєром, Лафонтеном і особливо Расіном. У ці роки його авторитет як теоретика та літературного критика є вже загальноновизнаним.

Непримиренна позиція Буало у боротьбі за утвердження великої проблемної літератури, захист Мольєра і Расіна від цькування і інтриг з боку третьорядних письменників, за спиною яких нерідко ховалися вельми впливові особи, створили критику безлічі небезпечних ворогів.

Над головним своїм твором «Поетичне мистецтво» Буало працював п'ять років. Слідуючи «Науці поезії» Горация, він виклав свої теоретичні принципи у віршованій формі – легкій, невимушеній, часом жартівливій і дотепній, а часом у різкій. Для стилю «Поетичного

мистецтва» характерна відточена лаконічність і афористичність формувань, що природно лягають в олександрійський вірш. Багато з них стали крилатими словами. У Горація почерпнуті ті окремі положення, яким Буало надавав особливо важливе значення, вважаючи їх « вічними » і універсальними. Однак він зумів застосувати їх до сучасного стану французької літератури, поставити їх в центр суперечок, які велися в критиці тих років. Кожна теза Буало підкріплюється конкретними прикладами із сучасної поезії, в рідкісних випадках – зразками, гідними наслідування.

«Поетичне мистецтво » ділиться на чотири пісні. У першій перераховуються загальні вимоги, які пред'являються до справжнього поета: талант, правильний вибір свого жанру, слідування законам розуму, змістовність поетичного твору.

Поняття правдоподібного в естетиці Буало тісно пов'язане с принципом узагальнення: не одинична подія, доля чи особистість здатні зацікавити глядача , а лише те загальне , що притаманне людській природі в усі часи. Це коло питань призводить Буало до рішучого осуду всякого суб'єктивізму, висування на перший план власної особистості поета.

Від цих загальних питань Буало переходить до більш конкретних правил побудови драматичного твору: зав'язка повинна вводити в дію негайно, без утомливих подробиць, розв'язка також повинна бути швидкою і несподіваною, герой ж – « залишатися самим собою », тобто зберігати цілісність і послідовність задуманого характеру. Однак у ньому спочатку повинні поєднуватися велич і слабкості, інакше він нездатний буде викликати інтерес у глядача (положення, також запозичене у Арістотеля). Формулюється і правило трьох єдностей (з критикою іспанських драматургів, які не дотримували його), і правило винесення «за сцену» найбільш трагічних подій , про які слід повідомляти у вигляді розповіді.

Деякі з конкретних порад подаються у формі протиставлення високого жанру трагедії і класицистською поетикою роману.

Багато що в «Поетичному мистецтві» є даниною часу, конкретним смакам і суперечкам тієї пори. Однак найбільш загальні проблеми, поставлені Буало, зберегли своє значення і для розвитку художньої критики в наступні епохи: це питання про суспільну і моральну відповідальність письменника, високу вимогливість до свого мистецтва, проблема правдоподібності й правди, етичного начала в мистецтві, узагальнено типового відображення дійсності. Незаперечний авторитет Буало в раціоналістичній поетиці класицизму зберігався протягом більшої частини XVIII сторіччя.

ЛІТЕРАТУРА АМЕРИКАНСЬКОГО РОМАНТИЗМУ

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

Вид лекції: тематична.

Дидактичні цілі:

Навчальна – ознайомити студентів з особливостями американського романтизму, творчістю видатних американських письменників-романтиків; сформуванню у студентів цілісну картину розвитку літератури;

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

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

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

Основні поняття: романтизм; романтичне світовідчуття; романтична іронія; національна самобутність.

План

1. Доба романтизму в США. Передумови виникнення. Періодизація. Теоретичні засади.
2. Ранній американський романтизм. Творчість В. Ірвінга.
3. Зрілий романтизм. Творчість Ф. Купера. Творчість Е.А. По.
4. Пізній американський романтизм. Творчість Г. Мелвілла.

Рекомендована література

1. Давиденко Г.Й. Історія зарубіжної літератури ХІХ – початку ХХ століття ; Підручник / Г.Й. Давиденко, О.М. Чайка. – К. : Видавництво «Центр учбової літератури», 2007. – С. 38-47.
2. История американской литературы / Под ред. А.И. Старцева. – М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1947. – Т. 1. – С. 107-309.
3. Ковалёв Ю.В. Герман Мелвилл и американский романтизм / Ю.В. Ковалёв. – Л. : Наука, 1972. – 278 с.
4. Лаврова А.О. Література американського романтизму : Навчальний посібник / А.О. Лаврова. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2010. – 160 с.

5. Наливайко Д.С. Зарубіжна література XIX ст. Доба романтизму: Підручник / Д.С. Наливайко, К.О. Шахова. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – С. 238-413.
6. Пригодій С.М. Американський романтизм : Полікритика / С.М. Пригодій, О.П. Горенко – К. : Либідь, 2006. – 440 с.

Тексти

1. Вашингтон И. Новеллы / Пер. с англ. / И. Вашингтон. – М. : Правда, 1987. – 364 с.
2. Купер Ф. Звіробій / Пер.з англ. С.М. Кліменка / Ф. Купер. – Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2007. – 448 с.
3. Мелвілл Г. Мобі Дік, або Білий Кит / Пер.з англ. Ю. Лісняка / Г. Мелвілл. – К. : Дніпро, 1984. – 624 с. – (Вершини світового письменства).
4. По Е.А. Ельдорадо / Пер.з англ. М. Стріхи. – Англ. мовою з паралельним укр. Перекладом / Е.А. По. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 304 с. – (Шедеври світової поезії).

Текст лекції

1. Доба романтизму в США. Передумови виникнення. Періодизація. Теоретичні засади.

Національна література США остаточно сформувалася наприкінці XVII – початку XIX ст., тобто в добу романтизму.

Соціально-політичні передумови виникнення романтизму в США. Як і європейський романтизм, романтизм американський відбив неприйняття буржуазної дійсності. Значно вплинула на нього Французька буржуазна революція 1789 р. Однак в нього була ціла низка специфічних рис, безпосередньо пов'язаних зі своєрідністю розвитку США в XIX столітті.

По-перше, в цій країні не було аристократії (в європейському розумінні цього слова) та феодальних стосунків. Це була яскраво виражена буржуазна республіка, хоча в ній мало місце й таке явище, як рабовласництво. По-друге, суттєвий вплив на формування національної літератури справила американська революція 1776-1784 рр., znana як війна за визволення Північноамериканських Штатів від Британської корони. Соціальною базою романтизму якраз і були ті народні сили, що боролися за незалежність та знищення рештків колоніального устрою.

У той самий час романтизм поряд із затвердженням національних ідеалів революції віддзеркалював і розчарування в результатах революції, яка віддала влада в руки крупної американської буржуазії. Буржуазний розвиток в США мав надзвичайно бурхливий характер.

Культ бізнесу, цинічного практицизму набуває велетенського розмаху. До усього духовного американці ставляться поблажливо, прикриваючи цією поблажливістю фактичну байдужість. Праця письменника не вважається серйозною справою. Зрозуміло, що такий стан речей визначив особливо різкий розрив між ідеалом і дійсністю, що знайшов відображення в літературі романтизму США. З одного боку, американські романтики прославляють ідеї національної революції, висувають як ідеал образи борців за свободу, а з іншого – протестують проти обмеженого характеру результатів революції. Романтики оспівують будівництво нової Америки, боротьбу за розширення її територій, і вони ж з обуренням змальовують жорстоке винищення корінних жителів – індіанців. Цей конфлікт набув розповсюдження в так званій «літературі фронтиру». Письменники з гордістю розповідають про морську могутність молодій державі, одночасно змальовуючи нелюдські порядки, що мали місце на флоті. Нарешті, романтики підкреслюють демократію нового американського суспільства і водночас зображають рабовласництво, расову дискримінацію по відношенню до негритянського населення. Романтики гостро відчували протиріччя американською дійсністю. Це надавало їхнім творам трагічний відтінок і викликало різкість оцінок американського життя.

В становленні й розвитку американського романтизму простежується **такі періоди**:

- Преромантизм (1774 – 1807 рр.)
- Ранній романтизм (1807 – 20-ті рр. XIX ст.)
- Зрілий романтизм (20-ті – 40-ві рр. XIX ст.)
- Пізній етап (50-ті – 60-ті рр.)

Преромантизм охоплює час з 1774 року – початку визвольної боротьби США – і до 1807 р. – появи альманаха В. Ірвінга «Сальмагунді». Найвідомішими представниками американського преромантизму були поет Ф. Френо і романіст Ч.Б. Браун.

Ранній романтизм – це період «нативізму», тобто романтичного засвоєння національної дійсності, природи, історії, спроби художнього дослідження американської буржуазної цивілізації, її помилок, аномалій. Дослідження це витікає з переконання у здоровій основі американської демократії.

Зрілий етап характеризується рядом трагічних відкриттів, що були здійснені романтиками, і в першу чергу відкриттям, що соціальне зло не впливає ззовні на нібито ідеальну суспільну структуру, а коріниться у самій природі американської буржуазної демократії. У творчості багатьох американських письменників цього періоду відчутні ноти песимізму й трагізму.

Пізній етап – це доба кризи романтичної свідомості і романтичної естетики в США, поступове розуміння того, що романтична свідомість не в змозі надалі впоратися з матеріалом суспільного життя, не може дати ключів до пояснення його загадок й вказати шляхи до розв’язання його протиріч.

Американський романтизм більшою мірою, ніж європейський, виявляє глибокий і тісний зв’язок з ідеологією та естетикою Просвітництва. Це стосується політичних теорій, соціальних ідей, методології мислення, жанрової естетики. Американський романтизм виступає не лише у ролі руйнівника просвітницької ідеології, але й в ролі її прямого спадкоємця.

Завдання американського романтизму:

- Створити оригінальну національну літературу.
- Створити образ своєї країни, розповісти про її історичні шляхи, становлення та досягнення.
- Об’єднати творчі сили різних регіонів країни в одне культурне середовище.

Можна виділити, враховуючи ідейно-естетичну спрямованість творчості письменників, такі **течії** в американському романтизмі:

1. Соціально-критичну (Ірвінг, Купер, По, Готорн, Мелвілл)
2. Філософську (Емерсон, Торо, Втмен)
3. Аболіціоністську (Бічер-Стоу, Брайант)
4. «Плантаторську традицію» (Сіммс)

В американському романтизмі створюється своя **система жанрів**.

Найбільшою популярністю користуються:

- подорожі у формі повістей, оповідань, нарисів;
- романтичний роман;
- автобіографії, бесіди, проповіді, лекції, есе, дискусії;
- жанр «короткого оповідання»: фантастичного, детективного, філософського, психологічного, алегоричного;
- епічна поема.

Теоретичні основи американського романтизму. Особливості історичного розвитку США, а також завдання формування національної літератури визначили своєрідність теоретичних поглядів американських романтиків. На романтизм США значно вплинули теорії європейських романтиків, однак багато положень, актуальних для Європи, були неприйнятними для Америки. Оскільки в до романтичний період в США не було національної літератури, американським письменникам не довелося боротися з класицизмом і його епігонами. Не переживши епохи феодалізму і не маючи власної аристократії, Америка була байдужою до спроб деяких європейських романтиків

віднайти ідеал духовності у феодальному середньовіччі, у середовищі аристократії. Америка, яка не мала державної церкви, не могла знайти ідеал і в католицизмі. У той самий час державною мовою була англійська, твори англійської літератури були широко відомі в країні, тому на перший план висунулося завдання затвердження незалежності американської літератури від англійської, доведення її самобутності – проблема, яка не зачепила європейської літератури. Основним теоретиком американської літератури доби романтизму був **Е.А. ПО**. Йому належать літературно-критичні статті, лекції з американської літератури. У працях *«Поети і поезія Америки»*, *«Американська драма»* тощо він виступив як послідовний борець за створення національної літератури. При цьому По намагався узагальнити досвід європейських письменників і віднайти відмінні риси у творчості своїх сучасників у США. Велику увагу По приділяв художній формі, вимагаючи від письменника точності та ясності виразів, знання законів мови. Він повстає проти розпливчатості й аморфності творів, розробляє теорію композиції (*«Філософія композиції»*). Теоретичні погляди на особливості віршування викладені ним у працях *«Пропорції віршування»* і *«Поетичний принцип»*. Водночас По підкреслює, що головна цінність твору полягає у поетичній правді.

2. Ранній американський романтизм. З появою «Книги ескізів» (1820) В. Ірвінга та романів «Шпигун» (1821) та «Лоцман» (1823) Ф. Купера європейська критика змушена була визнати, що в США є власні самобутні письменники. Значним явищем була творчість **Вільяма Каллена БРАЙАНТА** (1794-1878). Перший поет-романтик і перший «нативіст» в американській ліриці, він відкрив співвітчизникам поетичну красу рідної природи, подібно тому, як в живопису це зробили пейзажисти «гудзонової школи». Особливою заслугою Брайанта є те, що він сформулював теоретичні основи національної романтичної поезії. Знаменита поетична теорія Е.А. По багато в чому виходить з лекцій про поезію Брайанта 1825 року. На межі 1810-1820-х рр. прапором часу став нестримний патріотизм, що часом переростав у націоналізм. Американцям були потрібні власні національні традиції, почуття спорідненості з героїчним минулим, за можливістю, героїчним. Їм були потрібні власна історіографія та література. Загальний інтерес до національної історії та літератури створив виключно сприятливі умови для появи історичних жанрів. У 20-30-ті рр. історичне минуле – головний предмет художнього зображення. Шляхом, торованим Ірвінгом в оповіданні та Купером в романі, рушили численні послідовники – **Дж.К. ПОЛДІНГ, Р.М. БЕРД, Ч.Ф. ХОФФМАН** тощо. Історична проза в англійському ро-

мантизмі почалася з романів «вальтер-скоттівського» типу та оповідань про колоніальне минуле Америки. Однак від них досить швидко відокремилися нові види прози: мариністські жанри й особливий тип пригодницького романтичного роману.

Вашингтон ІРВІНГ (1783-1859) був юристом і журналістом, редактором і видавцем, представником торгівельної фірми в Лондоні, полковником, ад'ютантом губернатора і дипломатом, послом в Мадриді, а також невтомним мандрівником. Його творчість, як і життя, розпадається на **три періоди**:

- до 1818 року (літературні спроби)
- 1818-1832 рр. (література стає його професією, багато років проводить у Європі, повертається до США)
- 1832-1859 рр.

Серія оповідань «*Сальмагунді, або Примхи і міркування Ланселота Ленгстаффа, есквайра, та інших*» (1807-08), як і написана у 1803 р. серія «*Листів Джонатана Олдстайла, джентльмена*», – це не просто наслідування англійським нарисам звичаїв, але й весела пародія на них. У 1809 р. друкує «*Історію Нью-Йорка від сотворіння світу до кінця голландської династії*», приписавши її голландському вченому-історичу Дідриху Нікербокеру. Це бурлеск, пародія, сатира, що перенасичена алюзіями на сучасність. Після «Історії Нью-Йорку» Ірвінг увійшов у смугу тривалої ідейної та творчої кризи, під час якої відбулися суттєві зміни в його суспільно-політичних, філософських та естетичних поглядах. Якщо раніше він творив відповідно до норм просвітницької естетики, то тепер вже абсолютно належав до покоління романтиків.

Період з 1818 по 1832 рр. був самим плідним й успішним: найкращі твори – 4 збірки романтичних нарисів й оповідань «*Книга ескізів*» (1820), «*Брейсбрідж Хол*» (1822), «*Оповідання мандрівника*» (1824) і «*Альгамбра*» (1832). До того ж – іспанські історичні студії «*Історія Колумба*» і «*Завоювання Гренади*». Вже у «Книзі ескізів» Ірвінг відмовився від чітких жанрових розмежувань: абстрактна медитативність есе змішується із конкретикою нарису звичаїв, картинність – з динамічною сюжетністю народних легенд, універсальність просвітницьких образів – з романтичною індивідуалізацією характеру. Поряд з нарисами й есе в його збірках – ряд творів, які сміливо можна віднести до романтичних новел.

Своєрідність новелістики Ірвінга:

1. Сюжетність поєднується з детальними повільними описами характерів персонажів, їх зовнішності, місця дії, авторськими роздумами.

2. Динамізм дії, що розгортається, починається десь посередині оповіді, а експозиція може бути розтягнутою майже на половину твору.
3. Деталі й подробиці життя, побуту – повністю реалістичні, а опис природи – яскраво романтичний.
4. Звичний ритм життя порушується подіями і героями фантастичними, казковими, яким дається логічне пояснення. Буденне та смішне раптово змінюється страшним і драматичним.
5. Поєднуються елементи європейської та національної культури.
6. Схильність до іронії, гіперболи, гумору та лірико-ностальгічних настроїв.

Особливий інтерес для нас уявляють «американські» новели Ірвінга: *«Pin Van Вінкль»*, *«Легенда Сонної Балки»*, *«Дольф Хейлігер»* цикл про шукачів скарбів. Ці новели – вершина художньої майстерності письменника. Дію в них віднесено у минуле. Авторство знову доручено невгамовному Дідриху Нікербокеру, який був романтичним істориком. З точки зору фабули, вони не відрізняються оригінальністю. Інколи Ірвінг використовує американський, англійський, німецький фольклор. Перевага тут не в подіях, а в історичній картині життя і звичаїв Манхеттена, в пейзажах, в портретах пересічних громадян, у власній авторській інтонації, де іронічна посмішка над користю та егоїзмом голландських бюргерів, їх обмеженістю та консерватизмом поєдналася з ностальгією про минулі часи. Ірвінгу безперечно належить заслуга створення американської школи літературного пейзажу.

Повернення Ірвінга до Америки у 1832 р. стало початком нової тривалої кризи, з якої йому так і не вдалося вийти, що надало можливість Паррінгтону сказати: *«Золоті дні Дідриха Нікербокера і Pina Van Вінкля залишилися далеко позаду. Перо Ірвінга позбулося чарівної сили»*.

3. Зрілий романтизм. Хронологічно рамки зрілого американського романтизму розмиті та умовні. Віхою став 1837 рік: країною пройшла нова економічна криза, президент Джексон передав повноваження Мартину Ван Бюрену, і це було початком кінця джексонівської демократії. У Бостоні виник так званий трансцендентальний клуб, а у Нью-Йорку – літературно-поетична група «Молода Америка». Напередодні 1837 року Р. Емерсон опублікував свій найважливіший твір – «Природа», який відіграв непересічну роль в еволюції американської романтичної свідомості; Н. Готорн надрукував «Двічі розказані історії»; Е. По запропонував видавцям «Гротески й арабески». Таким чином, події 1836-37 рр. суттєво вплинули на розвиток ро-

мантичної ідеології та естетики в США, визначивши специфічний характер літератури зрілого романтизму. Занепад романтизму приблизно датується другою половиною 50-х рр. XIX ст., по закінченні яких у США не з'явилося більше жодного великого романтичного творіння.

Особливості періоду зрілого романтизму:

1. З'являються нові імена: Р. Емерсон, Г. Торо, Г. Лонгфелло, О. Холмс, Н. Готорн, Г. Мелвілл, В. Вітмен, Е. По, Г. Бічер-Стоу тощо.
2. Остаточно формуються й закріплюються деякі жанри, що їх ввели в американській літературний обіг «старші» романтики. Деякі з цих жанрів набули теоретичного обґрунтування (наприклад, теорія оповідання Е. По чи теорія історичної оповіді Н. Готорна).
3. Американська література тісно пов'язана з політичним життям. Літературні угруповання мають яскраво виражене політичне забарвлення.
4. З'являється аболіціоністська течія (Г. Лонгфелло, Д. Грінліф, Віттер, Дж.Р. Лоуелл, Г. Бічер-Стоу).
5. Зароджується національна художня критика. Першими професійними критиками стають Е. По, Дж.Р. Лоуелл, Е. Віппл.
6. Романтики другого покоління намагаються з'ясувати природу антигуманних, антидемократичних тенденцій в настановах буржуазно-демократичного суспільства і знайти цьому протитруту.
7. На перший план висувається людина, американець, «новий Адам».

Джеймс Фенімор КУПЕР (1789-1851) по праву вважається творцем американського історичного роману, засновником «морського роману» у світовій літературі та творцем особливого типу романтичного повіствування, в якому комплексно розробляється національна тема кордону, долі американських індіанців, американської природи, що до цього часу не отримало чіткого термінологічного визначення, але яку деякі дослідники називають «життям фронтиту».

Творчість Купера поділяється на **2 періоди**:

- ранній (18120-1832)
- пізній (1840-1851)

Між ними – хронологічна смуга у 7 років, що являє собою своєрідну «публіцистичну інтерлюдію». Твори цих років відверто полемічні.

Роман **«Штигун»** (1821) заклав традицію американського історичного роману. Однак модель «вальтер-скоттівського» роману не могла

бути перенесена на американський ґрунт без модифікацій, адже між консерватором і монархістом В. Скоттом і демократом та республіканцем Купером були вочевидь принципові ідеологічні відмінності. До того ж до Купера залишалася нез'ясованою сама принципова можливість писати історичні романи на матеріалі історії США, адже її (історії) події були в усіх на пам'яті. Таким чином письменник перетворювався в історіографа. Купер відшукав новий метод поєднання історії та вигадки, не приносячи у жертву ані уяви, ані історичної достовірності. Тип історичного роману, створеного Купером, відповідав моральному завданню, що стояло перед американською літературою: утвердити моральну перевагу Нового Світу над Старим, республіки над монархією, державної незалежності над колоніальним режимом. «Шпигун» посідає у творчості Купера надзвичайно важливе місце. В ньому, нехай у зародку, – проблеми, які письменник буде розробляти в багатьох своїх книгах. «Шпигун» став базою жанрових експериментів, які призвели до появи пенталогії про Шкіряну Панчоку і «морського роману».

«**Лоцман**» (1823) – перша несмілива спроба у сфері літературної мариністики. Купер у великій кількості ввів матеріал корабельного життя, спеціальну термінологію, професійну лексику, морський жаргон тощо. Звідси перша з важливих якостей американського «морського роману» – авторський погляд з середини, бачення й зображення дійсності з позиції моряка. Естетика жанру, що її розробив Купер, спиралася на розмежування й розуміння романтичної літератури про принципову розбіжність «сухопутного» та «морського» життя, виключності останнього.

Інший напрям експериментів Купера був пов'язаний зі спробою історичного дослідження специфічного національного американського характеру. Йдеться про територіальну експансію та особливий соціальний феномен – піонерство. «**Піонери**» (1823) замислювалися як історичне повісткування про звичаї «кордону» – фронтира. Ключовою в ідейному змісті роману є проблема філософсько-соціального характеру, що виникає з складної системи взаємодії у трикутнику: природа – людина – цивілізація.

У романі «**Останній з могікан**» (1826) увага автора зосереджена на двох споконвічних американських проблемах: американській природі та американських індіанців у єдиному комплексі. Трагічна доля індіанців стає одним з лейтмотивів оповіді. Це перший в американській літературі твір, що дає детальне художнє зображення життя індіанців, їх побуту, звичаїв, обрядів та традицій, зовнішності та характеру.

«**Прерія**» (1827) стала ніби завершенням циклу про Шкіряну Панчоку. Тема сучасної Америки набуває тут інтенсивнішого звучан-

ня. На перший план висувається проблема скватерства, яку всебічно дослідив Купер. **Скватерство** – це не просто захоплення необроблених земель, але й життєва позиція, моральний принцип, агресивна психологічна установка і соціальне переконання. Створюючи «Прерію», Купер ще не втратив віру, що Америка може побудувати справжнє демократичне суспільство.

На початку 40-х рр. до циклу додається ще два романи – «*Слідом*» і «*Звіробій*».

Між ранньою та пізньою творчістю Купера існує суттєва різниця. У 20-ті рр. він виступав як першопроходець та експериментатор, а з написаного у 40-і рр. навіть найкраще грішить вторинністю.

Особливості творчості Купера-романіста:

1. Напружено-драматичних, стрімкий характер повісткування.
2. Авантюрна інтрига.
3. Присутність елементів сентименталізму та мелодраматизму.
4. Схильність до надто детального й чуттєвого зображення архітектури, побуту, одягу тощо.
5. Контрастні герої, ушлявлення відваги й розуму вільної та діяльної людини.
6. Новаторство тем, образів, мотивів.
7. Своєрідні американські риси, місцевий колорит, поетичні картини природи.

Едгар Аллан ПО (1809-1849) – найтрагічніший з усіх американських романтиків. Його освіта, тонкий художній смак, ерудиція і вкрай важке особисте життя визначили особливо різке неприйняття американського образу життя. Будучи одним з перших професійних літераторів у США, Е. По на собі зазнав, як низько цінується в Америці поетичний талент, наскільки презирливо ставиться до митця американське суспільство, що складається з ділків. У творчості Е. По виділяються **два періоди**:

I період – це 20 – 30-ті роки. Він завершується виходом у 1840 р. двотомника оповідань «Гротески та арабески».

II період – це 40-ві рр. У цей період Е. По, після смерті дружини, пише найбільш зрілі й найтрагічніші твори.

Творчу діяльність Е. По розпочинає як поет. 1828 року з'являється перша збірка його віршів «*Аль Аараф, Тамерлан та інші вірші*». Але поезія Е. По не набула визнання в сучасників поета.

У наш час Е. По справедливо вважається засновником і теоретиком національного жанру новели. Слідом за В. Ірвінгом Е. По звертається до цього жанру і не лише теоретично обґрунтовує специфічні національні риси американської новелістики, а й виступає як митець-

новатор, який, спираючись на багаті традиції європейської новелістики, створює неповторні за своєю своєрідністю новели. Прагнучи не лише обґрунтувати, а й довести на практиці особливості американської літератури, Е. По використовує прийом пародії. Він пародіює європейську та ірвінгівську традиції. В його новелах примхливо поєднуються ствердження та заперечення романтичних принципів (причому заперечення відбувається з саме романтичних позицій, за допомогою романтичної іронії). Перші новели Е. По відносяться до жанру «оповідань жахів». Цей жанр, з одного боку, дозволяє письменникові показати жах сучасної йому дійсності, передати відчуття страху й пригніченості, що володіє людиною, а з другого боку, сам цей жанр під пером письменника руйнується за допомогою іронії або доведення до абсурду нагромаджень жахів («*Метценгерштейн*», «*Король Чума*»). Іноді По вводить у свої новели підтекст, який дозволяє побачити і об'єкт, і принципи пародіювання («*Бон-Бон*», «*Знаменитість*»). Але попри іронічне звучання багатьох новел, усі вони відбивають романтичне світосприйняття новеліста і несуть певні ідеї.

Другий період характеризується посиленням трагічних мотивів у творчості По. У цей час він створює найкращі поетичні твори: «*Крук*» (1845), вірші «*Улялюм*», «*Дзвони*», «*Еннебел Лі*». В них поет відобразив почуття самотності, внутрішню дисгармонію, відчуття трагічної невідповідності ідеалу та дійсності. У новелістиці цього періоду По звертається до аналізу внутрішнього світу людини, її розуму («*Вбивство на вулиці Морґ*», «*Таємниця Марі Роже*», «*Золотий жук*», «*Вкрадений лист*») та її психіки («*Серце-звинувачувач*», «*Чорний кіт*», «*Барильце Амонтільядо*» та ін.). Письменник намагається зрозуміти, що дозволяє людині існувати у ворожому їй світі, але знаходить лишень романтичну дисгармонію, що панує і в душі людини, і в людському суспільстві.

4. Пізній американський романтизм характеризується зверненням до актуальної сучасної тематики і проникненням в літературу яскраво виражених реалістичних рис, посиленням критики негативних явищ американської дійсності і водночас більш оптимістичним поглядом на долю Америки. Підйом аболіціоністського руху, революційні події в Європі, конфлікт між капіталістичною Північчю та рабовласницьким Півднем, а згодом і Громадянська війна між ними висувають перед письменниками нові завдання.

Творчість **Германа МЕЛВІЛЛА** (1819-1891) не мала достатнього визнання за життя письменника. Багато в чому це обумовлювалося непримиримістю до буржуазного суспільства, яка буквально пронизує усі твори Мелвілла. Вже у перших повістях «*Тайні*» (1846) і

«*Ому*» (1847) письменник протиставляє американській цивілізації життя дикунів Маркізьських островів. У книзі «*Білий бушлат*» (1850) він описує побут моряків на кораблі військово-морського флоту США. Письменник зображає безправ'я матросів, жорстокість офіцерів, гнівно повстає проти морського гегемонізму Сполучених Штатів, розвінчує військово-морські сили, що були гордістю жителів американської республіки.

Кращим твором Мелвілла є роман «*Мобі Дік, або Білий Кит*» (1851), у якому складно переплетені проблеми Добра і Зла, стосунків людини і природи, детально описаний важка і романтична праця китобоїв. Цьому роману притаманні романтичний символізм і гіперболізм. Багатозначними є образи капітана Ахава і Білого Кита, на якого полює капітан. Ахав втілює силу людини і водночас її душевне благородство. Це своєрідний варіант романтичного бунтівника, який кидає виклик усьому світові. Знаючи, що його зусилля приречені, він не відмовляється від боротьби. Визначеність загибелі капітана і його судна надає роману трагічного звучання. Мелвілл описує усі перипетії боротьби людини з Природою, не стільки співчуваючи приреченому капітанові, скільки захоплюючись його мужністю. Попри поразку Ахава, «*Мобі Дік*», безсумнівно, є гімном Людині, він просякнутий романтичною вірою в кінцеву перемогу Добра.

Мелвіллу належить ще декілька великих прозових творів, відзначених печаткою справжнього і глибокого таланту, які зображають конфлікт романтика з американською дійсністю, свідчать про те, що у США назрівають серйозні зміни. Творчість Мелвілла відобразила життя Сполучених Штатів напередодні Громадянської війни.

Висновки. Отже, романтизм американський багато у чому відрізняється від романтизму європейського як за умовами свого виникнення, так і своїм характером. Протиріччя й ілюзії, що породжувалися своєрідністю американського суспільного розвитку, вже у перші десятиліття XIX ст. віддзеркалилися у літературі США, у творчості раних романтиків. В особі цих письменників американська література вперше створює високохудожні зразки світового значення. Американський романтизм зрілого періоду характеризується глибиною і напруженістю пошуків та внутрішніх конфліктів. Діяльність трансценденталістів характеризується як вираз романтичної критики капіталізму, ідеалістична реакція на буржуазний прогрес. Романтизм в США продовжує розвиватися і після Громадянської війни. Але у другій половині століття він перестає відігравати прогресивну роль в літературі Америки, набуває яскраво виражену антиреалістичну спрямованість, гальмує становлення реалізму.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Дисциплина: Методика преподавания русского языка

Вид лекции: тематическая

Дидактические цели:

Обучающие: ознакомить студентов с условиями возникновения и путями развития познавательного интереса школьников на уроках русского языка, показать особенности проблемного и программированного обучения школьников русскому языку.

Развивающие: формировать методическую компетенцию студентов, в частности умения и навыки использования приемов и методов активизации учащихся на уроках русского языка.

Воспитательные: формировать интерес к будущей профессиональной деятельности.

Межпредметные и междисциплинарные связи: современный русский литературный язык, история современного русского литературного языка, старославянский язык, педагогика, психология.

Основные понятия: познавательный интерес, проблемное обучение, программированное обучение.

Учебно-методическое обеспечение: мультимедийная презентация.

План

1. Проблема активизации учащихся на уроках русского языка.
2. Условия возникновения и пути развития познавательного интереса школьников на уроках русского языка.
3. Проблемное обучение на уроках русского языка.
4. Программированное обучение.

Рекомендованная литература

1. Активизация познавательной деятельности учащихся на занятиях по русскому языку. Сб. научн. Трудов. – М.: Моск. госпединститут им. В.И.Ленина, 1979
2. Активные способы учебной деятельности школьников/Хрестоматия по методике русского языка/Б.Г.Панов. – М.,1991. – С.208-232.

3. Богданова Г.А. Пути повышения эффективности уроков русского языка/Г.А.Богданова//РЯШ. – 1987. – № 3. – С.38 – 44
4. Воробьева Т.И. Стихотворные определения и рифмованные правила на уроках русского языка в школе/Т.И.Воробьева//Язык и литература в школе// Украинский вестник. – 1995. – № 3. – С.64-67.
5. Карпова З.П. О воспитании интереса к урокам русского языка/З.П.Карпова//РЯШ. – № 2. – С.16-19.
6. Избранные педагогические произведения / Я.Корчак – М.: «Просвещение», 1966.
7. Кочетков А.К. Активизация умственной деятельности учащихся на уроках русского языка/А.К.Кочетков//РЯШ. – 1976. – № 3. – С. 21-24.
8. Лернер И.Я. Вопросы проблемного обучения на Всесоюзных педагогических чтениях/И.Я.Лернер.//Советская педагогика.- 1968. – № 7. – С.74-78.
9. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении/ А. М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
10. Напольнова Т.В. На пути к самостоятельности мышления/ Т.В.Напольнова//РЯШ. – 1982. – № 1. – С.18-20.
11. Оконь В. Основы проблемного обучения. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.
12. Толстой Л.Н. ПСС. – Т.8. – 1936.
13. К.Д.Ушинский. Родное слово. Книга для учащихся, 1864.

Текст лекции

1. Проблема активизации учащихся на уроках русского языка.

Одна из важнейших предпосылок активизации учащихся – пробуждение в них интереса к занятиям русским языком, инициативы в работе, направленной на расширение знаний и повышения грамотности.

Проблема «интересности» обучения в настоящее время ставится очень остро в общепедагогической и методической литературе.

Развитие интереса к обучению – это не только методическая, но и воспитательная проблема. «В школьной скуке, – писал К.Д.Ушинский, – скрывается источник множества детских проступков и даже пороков: шалости, лени, капризов, отвращения от учения, хитрости, лицемерия, обманов и тайных грехов. Уничтожьте школьную скуку. И вся смрадная туча, приводящая в отчаяние педагога и отравляющая светлый поток детской жизни, исчезнет сама собой».

Мотивы учения чрезвычайно разнообразны. Они меняются вместе с ростом и развитием учащихся. Одно время господствовало

мнение, что основными, чуть ли не единственными мотивами учения школьников является осознание ими возможности изучения этого предмета и осознание учения как своего общественного долга. Отнюдь не умаляя значения этих мотивов, нужно сказать, что только тогда учащиеся по-настоящему, прочно и всесторонне овладевают знаниями, когда их увлекает сам процесс учения, процесс познания существа учебного предмета.

Древние римляне считали, что корень учения горек. Но когда учитель призывает в союзники интерес, когда дети «заражаются» жаждой знаний и стремлением к активному умственному труду, корень учения меняет вкус и вызывает у детей вполне здоровый аппетит.

Что же такое интерес? Какова его психологическая природа?

Психологи и педагоги единодушно отмечают огромное положительное влияние интереса на все психологические процессы и функции: внимание, восприятие, память, мышление и волю.

Особенно велика связь интереса с вниманием, в первую очередь – с непроизвольным вниманием: «Кто интересуется предметом, у того открыты глаза и уши», – говорил один старый немецкий педагог. Внимание, связанное с интересом, бывает длительным и глубоким.

Огромно влияние интереса на память: интересное запоминается легко, быстро и прочно.

Интерес способствует значительному повышению работоспособности. Известны факты, когда дети в условиях интересного обучения легко выдерживали 10-12 часов занятий ежедневно.

Интерес, увлеченность, любовь к делу является огромной силой, помогающей быть настойчивым в достижении цели, воспитывающей упорство и волю.

«Охота пуще неволи», – гласит народная мудрость, желание и интерес сильнее скуки и принуждения.

Угасание интереса к занятиям и учению, а вместе с тем и снижение активности в учебном процессе наблюдается у школьников довольно часто. Кто же в этом виноват?

Ясный ответ на этот вопрос был дан еще Н.Г.Чернышевским: «Если десятилетний мальчик не любит учиться, то причина тому не он, а его воспитатель, заглушивший в нем любознательность дурными приемами преподавания или непригодным для воспитанника содержанием его».

Личность учителя, его отношение к преподаваемой дисциплине, его педагогическое мастерство, конечно, играют решающую роль в развитии любви учащихся к предмету. Хорошо сказал об этом Л.Н.Толстой: «Хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку

и знай ее, и ученики полюбят тебя и науку, и ты воспитаешь их; но ежели ты сам не любишь ее, сколько бы ты ни заставлял учить, наука не произведет воспитательного воздействия» [12, 245].

Под влиянием учителя у школьников развивается интерес даже к таким занятиям, которые по своему характеру, казалось бы, очень мало содержат занимательного.

Умело проведенный урок морфологического разбора может обратиться в разностороннее занятие, систематизирующее знания учеников по грамматике, воспитывающее их внимание, их интерес к грамматике.

Когда же, при каких условиях обычно возникает познавательный интерес школьников на уроках русского языка?

2. Условия возникновения и пути развития познавательного интереса школьников на уроках русского языка.

Учитель располагает множеством средств пробуждения интереса к занятиям русского языка.

Прежде всего – это раскрытие научной и практической ценности знаний по русскому языку. Понимание значения русского языка для жизни, для практической деятельности не может воспитываться только при помощи бесед о значении этого предмета. Учащиеся 5-9 классов по самому складу своей природы склонны к практической деятельности. Им важно знать, что дает изучение того или иного раздела языка. Надо добиться, чтобы ученики систематически убеждались в практической ценности занятий по русскому языку. Поэтому важно строить работу так, чтобы изучение русского языка связывалось с культурой речи школьников, с выполнением заданий, имеющих общественно-полезный характер (выпуск стенгазет, создание школьных журналов и т.п.). Ученики должны сами замечать, как постепенно обогащается их словарь, совершенствуются навыки осмысленного и выразительного чтения, развивается связная речь, повышается орфографическая и пунктуационная грамотность;

Усиление внимания к культуре речи учащихся со стороны школы, администрации, общественных организаций также способствует повышению интереса к предмету;

Активизации познавательной активности способствует построение урока, логичность и убедительность изложения каждой темы, тщательный подбор примеров и иллюстраций, яркость и эмоциональность занятий. Если изучать грамматику не вместо живого языка, а вместе с ним, учебный материал может приобрести всю ту силу эмоционального и эстетического воздействия, которой обладает

живой язык. Если, выясняя грамматические признаки слов и трудные орфограммы, не оставлять в стороне историю слова, его смысловые оттенки, то можно воспитать у школьников такой подход к слову, о котором говорится в стихотворении С.Я.Маршака «Словарь»:

На всех словах – события печать,
Они дались недаром человеку.
Читаю: Век. От века. Вековать.
Век доживать. Бог сыну не дал веку.
Век заедать. Век заживать чужой...-
В словах звучат укор, и гнев, и совесть.
Нет, не словарь лежит передо мной,
А древняя рассыпанная повесть.

Можно ли почувствовать любовь к части речи, или хотя бы симпатию? Вероятно, можно, если учитель рассказывает о ней, как рассказывал Януш Корчак о местоимении: «Постучали в дверь. Ты спрашиваешь: «Кто?» А не будь этой малышки «Кто?», ты должен был спросить: «Это Казик стучит? или Манька, или тетя, или гончар, или продавец посуды, или кум Петр, или нищий? А тот все отвечал бы: «Нет, нет, нет! И ты мог бы так подряд три часа спрашивать и не угадал бы, стал бы мокрым, какмышь, разозлился, не ел и не пил бы, все только спрашивал бы. А так «Кто там?» – в этом коротеньком «Кто» – сидят имена всех на свете людей. «Кто» – это местоимение».

Если не отрывать грамматику от эмоциональной, эстетической стороны языка, от художественного образа, создаваемого словом, можно добиться того, чтобы ученики «полюбили» любую часть речи или часть слова, любую синтаксическую конструкцию;

Большие возможности для пробуждения интереса к уроку русского языка таят тексты, которые предлагаются учащимся для письменных работ, упражнения. Интересен в этом отношении опыт учительницы Соколовой Г.П. из Санкт-Петербурга. Дабы избежать «косноязычного лопота» (И.Северянин), она предлагает использовать так называемые тематические тетради (Пушкинская, Тургеневская, Гоголевская, Бунинская, Есенинская и т.д.), которые есть у каждого ученика. У каждой тетради свой эпитаф. Например, эпитафом пушкинской тетради могут быть строки И.Северянина:

Есть имена, как солнце! Имена –
Как музыка! Как яблоня в расцвете!
Я говорю о Пушкине: поэте
Действительном в любые времена!

В нее записываются не только Пушкинские стихи, но и наиболее интересные наблюдения о нем других писателей.

Обычно такую тетрадь ученики начинают в 5 классе. Первые записи связаны со «Сказкой о мертвой царевне и о семи богатырях». Они записывают строчки о царице и царевне (И царица хохотать...; Но царевна молодая, тихомолком расцветая...». Текст записан, выучен, а когда придет время изучать глагол, без этих текстов не обойтись.

Время Пушкинской тетради приходит при изучении разделов

– «Фонетика» (звукозапись):

Мазурка раздалась. Бывало,
Когда гремел мазурки гром,
В огромной зале все дрожало,
Паркет трещал под каблуком,
Тряслися, дребезжали рамы...

– «Морфология» (имя существительное):

...Возок несется чрез ухабы,
Мелькают мимо будки, бабы,
Мальчишки, лавки, фонари,
Дворцы, сады, монастыри,
Бухарцы, сани, огороды,
Купцы, лачужки, мужики,
Бульвары, башни, казаки,
Аптеки, магазины моды,
Балконы, львы на воротах
И стаи галок на крестах.

Этот же текст будет нужен и при изучении лексики. К нему ученики могут обратиться, отвечая на вопросы: К какому пласту лексики относится слово «возок»? Чем возок отличается от кибитки, дровней, коляски, кареты? Какие из перечисленных предметов, которые видит Татьяна, названы иноязычными словами?

Упражнения, составленные из бессодержательных, не связанных между собой предложений, вызывают равнодушие или досаду. Связные познавательные тексты воспринимаются с живым интересом, юмористически, с нескрываемым удовольствием. В литературе описан эксперимент: детям на уроке русского языка для выполнения задания на расстановку знаков препинания предложили два различных по характеру текста – из отдельных предложений и связный текст:

В Бискайском заливе есть остров Ре, на котором все ослы носят брюки в полоску. Этот обычай восходит к тем временам, когда на острове было много болот и жители острова надевали на ослов брюки, чтобы комары не изводили животных своими укусами. Теперь болота на острове исчезли, но обычай остался.

Дети выбрали второй текст, обосновав это тем, что он интереснее, забавнее.

Можно построить самые живые и веселые уроки, если подобрать юмористический иллюстративный материал. Например: при изучении однозначных и многозначных слов можно использовать текст Ю.Дмитриева.

– *Сбрасывают елки и сосны иголки?*

– *Конечно, сбрасывают. Ты же сама видела, сколько в хвойном лесу опавших иголок.*

– *Видела. А вот голых елок не видела, – задумчиво сказала Аленка.*

Важнейшим средством активизации деятельности учащихся является использование разнообразных методов и приемов обучения. На это указывал К.Д.Ушинский, формулируя так основной закон детской природы: «Дитя требует деятельности беспрестанно и утомляется не деятельностью, а ее однообразием и односторонностью» [13, 255].

Разнообразие приемов предупреждает, поддерживает интерес к предмету, способствует прочному усвоению учебного материала.

Активность учащихся на уроках русского языка может быть высокой только в том случае, если их деятельность не сводится к одному лишь слушанию речи учителя, простому воспроизведению изученного и включает наблюдения над фактами языка, их осмысление и сопоставление, применение знаний на практике.

Степень активности учащихся на занятиях языком в значительной мере зависит от уровня развития навыков самостоятельной работы. К этим навыкам относятся прежде всего навыки пользования школьным учебником и различными словарями (орфографическим, толковым, словарем иностранных слов и др.).

Эти навыки нужны учащимся как для успешной учебной работы в школе, так и для будущей практической деятельности и самообразования.

Необходимо учить школьников составлять план параграфа, пересказывать прочитанное по плану, отбирать нужный материал из учебника, составлять таблицу и т.п.

Каждый урок следует строить таким образом, чтобы все время держать класс в трудовом напряжении, давать работу и пищу уму школьника, воспитывать волю, настойчивость, умение правильно мыслить, сравнивать. Самостоятельная работа будит живую мысль, требует от детей волевого, умственного напряжения.

Так, например, при изучении лексикологии школьников можно привлечь к самостоятельной исследовательской работе для опреде-

ления этимологии слова. В методической литературе высказывается мнение, что этимологические справки делаются непосредственно учителем. Это экономнее всего. Но учителю иногда бывает достаточно на одном-двух ярких примерах показать, сколько занимательных историй содержится в этимологическом словаре, чтобы пробудить у ученика желание совершить самостоятельный поиск. Как осуществить знакомство с учеником с этимологическим словарем? Эпиграфом к такому уроку (или заседанию факультатива) может стать стихотворение С.Острового «Первородство»:

К словам привыкаешь день ото дня.
А они первородного смысла полны...
И когда я слышу: извини меня!
Это значит: исключи меня из вины.
У слова цвет своего огня.
Свое первородство. Свои рубежи.
И когда я слышу:
– Береги меня.
Это значит:
– Берегами меня окружи.
У слова есть корни. И есть родня.
Оно не подкидывай под сирым кустом.
И когда я слышу: Защити меня!
Это значит: Спрячь меня за щитом.
Вслушайся. Вникни. Не позабудь.
У слова свой нор. Свое нутро.
И если ты в эту проникнешь суть,
Слово тебе сотворит добро.

Способ, который заставляет учеников обратиться к словарю, довольно прост. Можно прибегнуть к элементу занимательности. Например, они получают задание: Однажды Шерлок Холмс получил письмо следующего содержания: «Если вы действительно великий сыщик, определите, что общего у слов *импорт, паспорт, порт, портмоне, портсигар, портативный, портфель, портьера, транспорт, экспорт* и чем эта общность объясняется. Профессор Мориарти». По свидетельству доктора Ватсона, знаменитый детектив быстро справился с задачей. Известно, что ему в этом очень помогла одна книга. Какая? Вероятно, Шерлок Холмс воспользовался этимологическим словарем. Его ответ звучал так: «Все слова, приведенные в письме, – потомки латинского *portus* («ворота, дверь, выход в метро») или производного от него *portore* («возить, носить»). Порт – «место для стоянки судов» – первоначально обозначало «ворота, выход в

метро». Паспортом называли удостоверение на право выхода из порта. Портмоне буквально значит «носить монеты», портсигар – «носить сигары», портфель – «носить листы». Портативный («небольшого размера, легко переносимый») возникло на базе французского *portatif* («удобный для ношения»). Портъера восходит к лат. *porta* («двери, ворота, выход»). Импорт и экспорт также производны от *portare*. От этого же глагола с помощью латинской приставки транс-образовано транспорт («перевозочное средство»).

Представьте, что это не Шерлоку Холмсу, отвечая на вопрос коварного Мориарти, надо объяснить, что общего у слов *мандат, маневр, манера, маникюр, манжет, эмансипация, мануфактура* и чем эта общность объясняется, а вам.

Бюро добрых услуг. В городе Лексикограде недавно открылось Бюро добрых этимологических услуг. Первым зашло в бюро слово *терраса*. Решило узнать, нет ли у него родственников. А заодно уточнить, сколько «р» пишется в корне. Этимологический словарь быстро дал ответ: родственные слова *территория, террикон* произошли от лат. *terra* (земля). Двойное «р» получили в наследство от предка.

Для активизации обучения большое значение имеет использование современных и традиционных технических средств обучения: компьютера, телевидения, аудиотехники и др.

Звукозаписывающие устройства позволяют организовать наблюдения над звуковой стороной речи, способствуют воспитанию внимания учащихся к своей речи.

Важным условием, обеспечивающим рост активизации учащихся, является дифференциация заданий, соответствующих уровню познавательных возможностей учащихся.

Развитию интереса к языку способствует использование на уроках элементов занимательности.

Так, при изучении слитного и раздельного правописания омонимичных слов, ученикам можно предложить «нехитрые» предложения:

Итак, мы можем сделать и так: прополем гряды мы, зато и похвалят нас за то.

Хорош рассказ, – сказал Сережа. Рассказ прочел я быстро тоже, сказал о нем примерно то же.

Каждый опытный педагог знает: дети любят неожиданную оригинальную живинку на уроке.

В ряде случаев вполне оправдано использование игровых элементов (ролевые и деловые игры, соревнование и др.). Нельзя забывать слова Ф.Шиллера: «Человек бывает в наибольшей степени

человеком, когда он играет». Игра с языком открывает большие возможности для детской выдумки и изобретательности.

Так, при изучении имени существительного для пополнения словарного запаса учеников пятого класса и активизации использования усвоенных ими лексем, можно использовать прием творческого погружения: учитель рассказывает ребятам сказку и предлагает продолжить ее.

Однажды зимней порою, когда выпал глубокий снег, пришлось одному мальчику отправиться в лес, чтобы привезти хворосту. Вот собрал он его и наложил на санки, а так как сильно прозяб, то решил домой не торопиться, а развести сначала костер и немного погреться. Начал отгрести снег, и когда расчистил землю от снега, нашел маленький ключик. Он подумал: раз есть ключик, то должен быть к нему и замок, стал рыть землю и нашел железный ларец.

«Вот если бы ключик к нему подошел, – подумал мальчик. – Наверно, в этом ларце дорогие вещи находятся». Стал он разглядывать, но замочной скважины в нем не было. Наконец он ее нашел, но она была такая маленькая, что ее еле-еле можно было заметить. Он попробовал всунуть ключик, – и тот как раз пришелся. Повернул мальчик ключик еще раз...

А теперь, – говорит учитель, – не будем ждать, когда мальчик поднимет крышку, а попробуем отгадать, что за чудесные вещи в нем хранятся.

Сделать сложные лингвистические правила доступными и интересными помогут рифмованные правила. Например, при изучении

– антонимов:

Минус-плюс, огонь – вода.

Дерзкий – осторожный.

Все антонимы всегда

Поотвoпoлoжны.

(А.И.Косоговский)

– имен прилагательных:

Мы с тобой дружны.

Признаки предметов

Знать мы все должны.

Солнечное лето.

Праздничная ель.

Вкусные конфеты.

Машенькин портфель

(Т.Ю.Воробьева)

– не с глаголами:

Не выучил – не делай.
Не знаешь – не спеши.
С глаголами отдельно
Частицу НЕ пиши
(Т.Ю.Воробьева).

Используя различные способы и пути развития познавательного интереса школьников на уроках русского языка, учитель добивается их внимания к учебному предмету.

3. Проблемное обучение на уроках русского языка.

Задачей школы является формирование гармонически развитой личности. В современной педагогике исследуются вопросы общего развития детей в процессе обучения. Важнейший показатель всесторонне и гармонично развитой личности – наличие высокого уровня мыслительных способностей.

Развивающим обучением, то есть ведущим к общему и специальному развитию можно считать только такое обучение, при котором учитель, опираясь на знания закономерностей развития мышления, специальными педагогическими средствами ведет целенаправленную работу по формированию мыслительных способностей своих учеников в процессе изучения ими основ наук. Такое обучение и является проблемным.

Проблемное обучение возникло как результат достижений передовой практики и теории обучения и воспитания в сочетании с традиционным типом обучения является эффективным средством общего и интеллектуального развития учащихся.

Под проблемным обучением В. Оконь понимает совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем, оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний [11].

Сущность проблемного обучения И. Я. Лернер видит в том, что учащийся под руководством учителя принимает участие в решении новых для него познавательных и практических проблем в определенной системе, соответствующей образовательно-воспитательным целям школы [8].

Проблемное обучение является одним из наиболее эффективных средств активизации мышления ученика. Суть активности, достигаемой при проблемном обучении, заключается в том, что ученик должен анализировать фактический материал и оперировать им так, чтобы самому получить из него новую информацию. Другими слова-

ми это расширение, углубление знаний при помощи ранее усвоенных знаний или новое применение прежних знаний. Нового применения прежних знаний не может дать ни учитель, ни книга, оно ищется и находится учеником, поставленным в соответствующую ситуацию. Это и есть поисковый метод учения как антипод методу восприятия готовых выводов учителя (хотя последний метод тоже вызывает определённую активность ученика).

Умственный поиск – сложный процесс. Не всякий поиск связан с возникновением проблемы. Если учитель даёт задание ученикам и указывает, как его выполнять, то даже их самостоятельный поиск не будет решением проблемы. Ученики могут принимать активное участие в научно-исследовательской работе, собирая эмпирический материал, но не решая никаких проблем. Подлинная активизация учащихся характеризуется самостоятельным поиском решения проблем.

Цель активизации учащихся посредством проблемного обучения заключается в том, чтобы поднять уровень мыслительной деятельности ученика и обучать его не отдельным операциям в случайности, стихийно складывающемся порядке, а системе умственных действий, которая характерна для решения нестереотипных задач, требующего применения творческой мыслительной деятельности.

Суть активизации учения школьника посредством проблемного обучения состоит в активизации его мышления путём создания проблемных ситуаций, в формировании познавательного интереса и моделирования умственных процессов.

Проблемное учение – это учебно-познавательная деятельность учащихся по усвоению знаний и способов деятельности путем восприятия объяснений учителя в условиях проблемной ситуации, самостоятельного (или с помощью учителя) анализа проблемных ситуаций, формулировки проблем и их решения посредством выдвижения предложений, гипотез, их обоснования и доказательства, а также путем проверки правильности решения.

А. М. Матюшкин характеризует проблемную ситуацию как особый вид умственного взаимодействия объекта и субъекта, характеризующийся таким психическим состоянием субъекта (учащегося) при решении им задач, который требует обнаружения (открытия или усвоения) новых, ранее субъекту неизвестных знаний или способов деятельности [9]. Иначе говоря, проблемная ситуация – это такая ситуация, при которой субъект хочет решить какие-то трудные для себя задачи, но ему не хватает данных и он должен сам их искать.

Проблемные ситуации можно подразделять по нескольким основаниям: по области научных знаний или учебной дисциплине (рус-

скому языку, математике и т.п.); по направленности на поиск недостающего нового (новых знаний, способов действия, выявления возможности применения известных знаний и способов в новых условиях); по уровню проблемности (очень острые противоречия, средней остроты, слабо или неявно выраженные противоречия); по типу и характеру содержательной стороны противоречий (например, между житейскими представлениями и научными знаниями, неожиданным фактом и неумением его объяснить и т.п.).

Дидактически и методически основанные способы создания проблемных ситуаций могут быть найдены только в том случае, если учителю известны общие закономерности их возникновения. В литературе по проблемному обучению встречаются попытки сформулировать эти закономерности в виде типов проблемных ситуаций.

Можно выделить наиболее характерные для педагогической практики типы проблемных ситуаций, общие для всех учебных предметов:

1. Проблемная ситуация возникает при условии, если учащиеся не знают способа решения поставленной задачи, не могут ответить на проблемный вопрос, дать объяснение новому факту в учебной или жизненной ситуации, то есть в случае осознания учащимися недостаточности прежних знаний для объяснения нового факта.

2. Проблемная ситуация возникает при столкновении учащихся с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях. Как правило, учителя организуют эти условия не только для того, чтобы учащиеся сумели применить свои знания на практике, но и столкнулись с фактом их недостаточности. Осознание этого факта учащимися возбуждает познавательный интерес и стимулирует поиск новых знаний.

3. Проблемная ситуация легко возникает в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа ее решения.

4. Проблемная ситуация возникает тогда, когда имеется противоречие между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у учащихся знаний для его теоретического обоснования.

Возможности управления процессом учения состоит в том, что проблемная ситуация в своей психологической структуре имеет не предметно-содержательную, но и мотивационную, личностную сторону (интересы ученика, его желания, потребности, возможности и т.д.).

Какие дидактические цели преследует создание проблемных ситуаций в учебном процессе? Можно указать на следующие дидактические цели:

1) привлечь внимание ученика к вопросу, задаче, учебному материалу, возбудить у него познавательный интерес и другие мотивы деятельности;

2) поставить его перед таким познавательным затруднением, продолжение которого активизировало бы мыслительную деятельность;

3) помочь ему определить в познавательной задаче, вопросе, задании основную проблему и наметить план поиска путей выхода из возникшего затруднения; побудить ученика к активной поисковой деятельности;

4) помочь ему определить границы актуализируемых ранее усвоенных заданий и указать направление поиска наиболее рационального пути выхода из ситуации затруднения.

Сегодня в практике школы применяют различные типы обучения. Приведем сравнительные черты сообщающего и проблемного обучения.

Сообщающее	Проблемное
1. Материал дается в готовом виде, учитель обращает внимание прежде всего на программу.	1. Новую информацию учащиеся получают в ходе решения теоретических и практических задач.
2. В устной подаче или через учебник возникают проблемы, преграды и трудности, вызванные временным выключением учащегося из дидактического процесса.	2. В ходе решения проблемы учащийся преодолевает все трудности, его активность и самостоятельность достигает здесь высокого уровня.
3. Темп передачи информации ориентирован на более сильных, средних или слабых учащихся.	3. Темп передачи сведений зависит от учащегося или группы учащихся.
4. Контроль школьных достижений только частично связан с процессом обучения; он не является его органической частью.	4. Повышенная активность учащихся способствует развитию позитивных мотивов и уменьшает необходимость формальной проверки результатов.
5. Отсутствует возможность обеспечения всем учащимся стопроцентных результатов.	5. Результаты преподавания относительно высокие и устойчивые. Учащиеся легче применяют полученные знания в новых ситуациях и одновременно развивают свои умения и творческие способности.

В чем основное различие между проблемным и традиционным обучением?

Главным отличием двух видов обучения следует считать целеполагание и принцип организации педагогического процесса.

Цель сложившегося типа обучения: усвоение результатов научного познания, вооружения учащихся знанием основ наук, привития им соответствующих знаний и навыков.

Цель проблемного обучения более широкая: усвоение не только результатов научного познания, но и самого пути, процесса получения этих результатов, она включает еще и формирование познавательной деятельности ученика, и развитие его творческих способностей (помимо овладения системой знаний, умений и навыков). Здесь акцент делается на развитие мышления.

В основе организации объяснительно-иллюстративного обучения лежит принцип передачи слушателям готовых выводов науки учащимся. В основе организации процесса проблемного обучения лежит принцип поисковой учебно-познавательной деятельности ученика (основанной на закономерности проблемности усвоения знаний), то есть открытия или выводов науки, способов действия, «изобретения» новых предметов или способов приложения знаний к практике и «художественного отображения действительности».

Основным отличием проблемного обучения от объяснительно-иллюстративного является характер организации учебного процесса. Суть этого отличия в следующем. При объяснительно-иллюстративном обучении учитель сообщает факты, сам анализирует их и, применяя наглядность, объясняет сущность новых понятий, сам формулирует определение новых теорем, правил, законов и так далее. Здесь доминирует информационное изложение учебного материала учителем и нет преднамеренного создания проблемных ситуаций.

Учащиеся слушают и воспринимают объяснения учителя и усваивает новое знание путем запоминания, а новые действия – путем подражания действиям учителя. Чем сложнее материал, тем подробнее учитель объясняет его. Усвоение закрепляется выполнением многочисленных упражнений, обычно также не требующих творческой деятельности.

При проблемном обучении деятельность учителя состоит в том, что он, давая в необходимых случаях объяснение содержания наиболее сложных понятий, систематически создает проблемные ситуации, сообщает учащимся факты и организует их учебно-познавательную деятельность. На основе анализа фактов учащиеся самостоятельно делают выводы и обобщения, формулируют (с помощью учителя) определение понятий, правила, или самостоятельно применяют известные знания в новой ситуации.

При проблемном обучении учитель систематически организует самостоятельные работы учащихся по усвоению новых знаний, умений, повторению изученного и отработке навыков. Учащиеся сами добывают новые знания, у них вырабатываются навыки умственных операций и действий, развиваются внимание, творческое воображение, догадка, формируется способность открывать новые знания и находить новые способы действия путем выдвижения гипотез и их обоснования.

Проблемное обучение создает наиболее благоприятные условия для формирования таких необходимых современному человеку качеств, как познавательный интерес, творческая активность. В процессе проблемного объяснения материала возникает проблемная ситуация, которая составляет отношение между усвоенным и новым и вызывает у ученика стремление самому найти ответы на возникающие вопросы, а не «зубрить» бездумно правило.

Особенности проблемного обучения.

1. Специфическая интеллектуальная деятельность ученика по самостоятельному усвоению новых понятий путем решения учебных проблем, что обеспечивает сознательность, глубину, прочность знаний и формирование логико-теоретического и интуитивного мышления. Только прочное знание становится действительным достоянием школьников, которые они могут осознанно применять в своей дальнейшей теоретической и практической деятельности.

2. Проблемное обучение – наиболее эффективное средство формирования мировоззрения, поскольку в процессе проблемного обучения складываются черты критического, творческого и диалектического мышления. Самостоятельное решение проблем учащимися является и основным условием превращения знаний в убеждения, так как только диалектический подход к анализу всех процессов и явлений действительности формулирует систему прочных и глубоких убеждений.

3. Третья особенность вытекает из закономерностей взаимосвязи между теоретическими и практическими проблемами и определяется дидактическим принципом связи обучения с жизнью. Связь с жизнью служит важнейшим средством создания проблемных ситуаций и критерием оценки правильности решения учебных проблем.

4. Систематическое применение учителем наиболее эффективного сочетания разнообразных типов и видов самостоятельных работ учащихся. Указанная особенность заключается в том, что учитель организует выполнение самостоятельных работ, требующих как актуали-

зации ранее приобретенных, так и усвоения новых знаний и способов деятельности.

5. Пятая особенность определяется дидактическим принципом индивидуального подхода. Суть различия между проблемным и традиционным обучением состоит в том, что при традиционном обучении потребность в индивидуализации – следствие диалектического противоречия между фронтальным изложением новых знаний учителем и индивидуальной формой их восприятия и усвоения учеником.

При проблемном обучении индивидуализация обусловлена главным образом наличием учебных проблем разной сложности, которые каждым учеником воспринимаются по-разному. Индивидуальное восприятие проблемы вызывает различие в ее формулировании, выдвижении многообразных гипотез и нахождении иных путей их доказательства.

6. Динамичность (подвижная взаимосвязь элементов проблемного обучения). Динамичность проблемного обучения заключается в том, что одна ситуация переходит в другую естественным путем на основе диалектического закона взаимосвязи и взаимообусловленности всех вещей и явлений материального мира.

Как указывают некоторые исследователи, в традиционном обучении динамичности нет, вместо проблемности там преобладает «категоричность».

7. Высокая эмоциональная активность ученика, обусловленная, во-первых, тем, что сама проблемная ситуация является источником ее возбуждения, во-вторых, тем, что активная мыслительная деятельность ученика неразрывно органически связана с чувственно-эмоциональной сферой психической деятельности. Всякая самостоятельная мыслительная деятельность поискового характера, связанная с индивидуальным «принятием» учебной проблемы, вызывает личное переживание ученика, его эмоциональную активность. В свою очередь, эмоциональная активность детерминирует активность мыслительной деятельности.

8. Проблемное обучение обеспечивает новое соотношение индукции и дедукции (усиление значения второго пути познания) и новое соотношение репродуктивного и продуктивного, в том числе творческого, усвоения знаний, повышая роль именно творческой познавательной деятельности учащихся.

Таким образом, первая особенность проблемного обучения состоит в том, что оно обеспечивает прочность знаний и особый тип мышления, вторая – глубину убеждений, третья – творческое приме-

нение знаний в жизни. Эти три особенности имеют наибольшую социальную значимость и обеспечивают выполнение основной задачи школы. Основные пять особенностей имеют социально-дидактический характер и обуславливают эффективность действий первых трех.

Виды проблемного обучения

Виды проблемного обучения правильнее всего различать по соответствующим видам творчества. На этом основании можно выделить три вида проблемного обучения.

Первый вид («научное» творчество) – это теоретическое исследование, то есть поиск и открытие ученикам нового правила, закона, теоремы и т.д. В основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение теоретических учебных проблем.

Второй вид (практическое творчество) – поиск практического решения, то есть поиск способа применения известного знания в новой ситуации, конструирование, изобретение. В основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение практических учебных проблем.

Третий вид (художественное творчество) – это художественное отображение действительности на основе творческого воображения, включающее в себя литературные сочинения, рисование, написание музыкального произведения, игру, и т.д.

Все виды проблемного обучения характеризуются наличием репродуктивной, продуктивной и творческой деятельности ученика, наличие поиска и решения проблемы. Они могут осуществляться при различных формах организации педагогического процесса. Однако первый вид чаще всего встречается на уроке, где наблюдается индивидуальное, групповое и фронтальное решение проблем. Второй – на лабораторных, практических занятиях. Третий вид – на уроке и на внеурочных занятиях.

Вполне понятно, что каждый вид проблемного обучения как внутренне дифференцированная деятельность имеет сложную структуру, дающую в зависимости от множества факторов различную результативность обучения.

Каждый из перечисленных видов проблемного обучения может протекать с различной степенью познавательной активности ученика. Определение этой степени имеет важное значение для управления процессом формирования познавательной самостоятельности школьников.

Каждый вид отвечает одному из важнейших условий проблемного обучения – наличие определенного уровня познавательной самостоятельности ученика.

4. Проблема программированного обучения.

В связи с острой проблемой экономии времени в ходе учебного процесса перед современной школой ставится задача – найти средства и приемы обучения, позволяющие максимально экономить время на уроке.

Одним из таких средств может стать программированное обучение.

Под программированным обучением в педагогической литературе понимается такое обучение, которое осуществляется на основе специально составленных программированных пособий, особых средств и приемов обучения, позволяющих давать и проверять материал частями (например, алгоритм), а также с помощью информационно-компьютерных технологий. Материал как в программированном пособии, так и в компьютерной программе разбит на мелкие дозы («порции», «шаги»). Освоив одну такую дозу материала, ученик сразу же (в пособии в виде задания или в виде команды от компьютера) получает небольшое практическое задание или вопрос, направленные на немедленное закрепление того, что было только что прочитано, на выработку практических умений и навыков.

На современном этапе методика русского языка располагает значительными возможностями для того, чтобы обеспечить квалифицированное объяснение нового материала, используя при этом различные методы и приемы, наглядные пособия, дидактический материал. Однако регулирование процесса обучения (т.е. управления познавательной деятельностью) чрезвычайно затрудняется тем, что при обычных формах даже успешного опроса и при проверке письменных контрольных работ учитель узнает о результатах своей работы на уроке и работы учащихся слишком поздно, иногда только через несколько дней (после проведения письменных работ), а при устном опросе хотя и на данном уроке, об уровне и качестве знаний лишь немногих опрошенных учащихся.

Программированное обучение открывает новые возможности управления процессом усвоения знаний, способствует развитию навыков логического мышления, активности учащихся; однако надо иметь в виду, что при чрезмерно частом пользовании программированными пособиями (например, при так называемом сплошном программировании, когда весь курс переводится на занятия по программам и уменьшается доля устной речи учителя и учащихся) даже эффективные обучения сравнительно быстро утомляют учащихся, надоедают им, в результате чего ослабляется внимание и активность. Кроме того, не следует сводить задачи программирова-

ния к совершенствованию только форм проверки и контроля, как это зачастую представлено в научной и методической литературе по проблеме программирования [2]. Программированное обучение предполагает коренное изменение форм и методов преподавания учебных дисциплин. Основной единицей усвоения становится не тема, рассчитанная на один, два, три урока, а самая минимальная порция материала, такая, что на усвоение ее требуются даже секунды. Очень эффективны при этом задания с выбором возможного ответа. Весь материал разбивается на множество элементарных «шагов», неразрывно связанных друг с другом. При этом решается ряд дидактических проблем: знания, умения и навыки закрепляются не после ознакомления с темой, а в процессе ее изучения; обеспечивается непрерывный самоконтроль (обратная связь); создаются условия установления индивидуального для каждого учащегося темпа работы.

Программированное обучение, в виду его специфики, ведет к одностороннему неаналитическому восприятию и уводит от синтетического, что является уже его слабой стороной, так как школа обязана развивать и аналитические, и синтетические способности учащихся одновременно.

Неоправданное расширение сферы использования программирования приводит иногда к обратному результату: весьма сдержанному его применению на практике, хотя это и не означает полного отказа от использования приемов, отдельных элементов программирования в современной школе.

Выводы. Применение методов проблемного обучения, элементов программирования в сочетании с традиционными формами активизации познавательной деятельности учащихся на уроке русского языка делает его более эффективным, помогает формировать у учащихся устойчивый интерес к предмету.

ПРОБЛЕМА СТИЛИСТИЧЕСКОЙ СИНОНИМИИ

Дисциплина: Стилистика

Вид лекции: тематическая

Дидактические цели:

Учебная: дать понятие стилистической синонимии; охарактеризовать виды стилистических синонимов; научить отличать понятийные синонимы от стилистических; заложить основы понимания факта существования различных синонимов; раскрыть формально-семантическое и функциональное своеобразие синонимов каждого вида.

Развивающая: развивать умения и навыки идентификации синонимов, текстового анализа.

Воспитательные: воспитывать профессиональные качества, эстетическое отношение к тексту.

Межпредметные и междисциплинарные связи: современный русский язык, лингвистический анализ текста, современный украинский язык, теория литературы, история литературы.

Основные понятия: синоним, синонимия, синонимика, синонимичность, синонимизация, стилистическая характеристика, уровень языка.

Учебно-методическое обеспечение: мультимедийная презентация, книги, раздаточный материал.

План

1. Понятие стилистической синонимии.
2. Виды стилистических синонимов.
3. Лексические стилистические синонимы.
4. Грамматические стилистические синонимы.
 - 4.1. Морфологические синонимы.
 - 4.2. Синтаксические синонимы.
5. Выводы.

Рекомендуемая литература

1. Бондалетов В.Д. и др. Стилистика русского языка / В.Д. Бондалетов. – Л. : Просвещение, 2009. – С. 45-140.
2. Валгина Н. С. Современный русский язык : Синтаксис / Н.С. Валгина. – 4-е изд., испр. – М. : Высшая школа, 2003. – С. 46-47.

3. Гвоздев А.Н. Очерки по стилистике русского языка / А.Н. Гвоздев. – М. : Издательство : КомКнига, 2008. – С. 324-360.
4. Голуб И.Б. Стилистика русского языка / И.Б. Голуб. – М. : Айрис-Пресс, 2010. – С. 86-118.
5. Десяева Н.Д., Арефьева С.А. Стилистика русского языка / Н.Д. Десяева, С.А. Арефьева. – М. : Academia, 2008. – С. 186-212.
6. Ефимов А.И. Стилистика русского языка / А.И. Ефимов. – М. : Просвещение, 2009. – С. 90-124.
7. Коваль А.П. Практична стилістика сучасної української мови / А.П. Коваль. – К. : Вища школа, 2011. – С. 124-146.
8. Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А. Стилистика русского языка / М.Н. Кожина, Л.Р. Дускаева, В.А. Салимовский. – М. : Флинта : Наука, 2010. – С. 112-134.
9. Кононенко В.И. Грамматическая стилистика русского языка / В.И. Кононенко. – К. : Рад. школа, 1991. – С. 156-224.
10. Кононенко В.И. Системно-семантические связи в синтаксисе русского и украинского языков / В.И. Кононенко. – К. : Вища школа, 1976. – С. 216-240.
11. Кононенко В.И. и др. Сопоставительная стилистика русского и украинского языков / В.И. Кононенко. – К. : Вища школа, 1980. – С. 60, 72-201.
12. Москвин В.П. Стилистика русского языка / В.П. Москвин. – Ростов н/Д : Феникс, 2011. – С. 261-281.
13. Панфилов А.К. Стилистика русского языка / А.К. Панфилов. – М. : Просвещение, 2006. – С. 45-140.
14. Петровская С.С. Можливість вивчити – можливість вивчення // Культура слова / С.С. Петровская. – К. : Наук. думка, 1982. – Вип.. 22. – С. 34-38.
15. Пешковский А.М. Принципы и приёмы стилистического анализа и оценки художественной прозы / А.М. Пешковский. – М. : Гос. акад. художеств. наук, 1927. – 68 с.
16. Розенталь Д.Э. Практическая стилистика русского языка / Д.Э. Розенталь. – М. : Высшая школа, 2012. – С. 63-338.
17. Стилистический энциклопедический словарь русского языка. – М. : Флинта : Наука, 2003. – С. 381-382.
18. Черемисин П.Г. Пособие по стилистике русского языка / П.Г. Черемисин. – М. : Просвещение, 1991. – С. 25-63.
19. Щерба Л.В. Современный русский литературный язык // Избранные работы по русскому языку / Л.В. Щерба. – М. : Учпедгиз, 1957. – С. 121.

Текст лекции

1. Понятие стилистической синонимии.

СИНОНИМИЯ, соотносительность, вариативность – это база *стилистики*. «Развитой литературный язык представляет собой весьма сложную систему более или менее синонимичных средств выражения, так или иначе соотнесённых друг с другом» [19, с. 121].

Необходимо уточнение терминов:

- СИНОНИМЫ (понимается в самых общих чертах как ряд языковых и речевых средств с близким или тождественным значением, но с разной формой),
- СИНОНИМИЯ (понимается как явление совпадения ряда языковых и речевых средств по значению при различиях в форме),
- СИНОНИМИКА (понимается как совокупность – ряд или пу-чок – синонимов).

При всех различиях эти термины понимаются в основном одинаково как в русистике, так и в украинистике. Для верного понимания проблемы отметим, что речь идёт не о понятийных синонимах (нести – тащить, жадный – скупой), а о стилистических. Во всех аспектах эту проблему рассматривать тут неуместно, так как она подробно раскрывается в других лингвистических курсах.

«Синонимы – <...> тождественные или близкие по значению (но разные по звучанию) единицы языка одного уровня <...>» [17, с. 381].

В плане характеристики средств для передачи сходного, но далеко не тождественного в смысловом и стилистическом отношении содержания возможно принятие расширенного толкования синонимии. Синонимия в стилистике понимается как соотносительность и вариативность. По существу, под синонимией понимаются все соотносительные языковые явления – соотносительные в речи, в функциональном плане.

Говорящих как раз и интересует соотносительность языковых средств, т.к. именно она позволяет сделать выбор. Соотносительность выступает как принцип, как схема стилистической организации языка в целом (аналогично в русском и украинском языке). Разумеется, синонимичность и вариативность не тождественны. Но и синонимы, и варианты – стилистические ресурсы языка: стилистика проявляется в тех сферах, где создаётся ситуация возможности/необходимости выбора. С другой стороны, синонимия, соотносительность и вариативность свойственны всем единицам языка, имеющим значение, ведь сближение происходит на основе сходства в семантике.

Вернёмся к высказыванию Л.В. Щербы «Развитой литературный язык представляет собой весьма сложную систему более или менее

синонимичных средств выражения, так или иначе соотнесённых друг с другом» [19, с. 121] и сосредоточимся на двух его пунктах: «представляет собой весьма сложную **систему** <...> **средств выражения**...». Современный русский язык (как и современный украинский) располагает богатым арсеналом стилистически-синонимических средств. Отношениями синонимии оказываются охваченными единицы морфемного, лексического, морфологического уровня, а также все три единицы синтаксического яруса языка – словосочетание, простое предложение, сложное предложение (исключение составляет фонетический уровень, так как его единица не обладает семантикой – в общепринятом смысле).

2. Виды стилистических синонимов

Все эти единицы, потенциально связанные отношениями синонимии, кроме того, что характеризуются определённой семантической близостью при известных различиях в форме, по-своему преломляются в функциональном плане.

Лексические синонимы – это самостоятельные слова, входящие в ряды, объединённые близостью или тождеством значения:

наводнение – потоп;

вывод – заключение;

вместе – сообща – коллективно – гуртом.

Могут синонимизироваться также слова и фразеологизмы: они принадлежат к одному ярусу языка – лексико-фразеологическому:

мало – кот наплакал;

враждовать – быть на ножах;

лениться – бить баклуши.

Словообразовательные синонимы:

воспретить – запретить,

закричал – вскричал,

бранить/ругать (нейтр.) – выбранить/выругать (разг.) –

избранить/изругать (прост.).

Такую окраску придают основам подобных глаголов приставки *вы-* и *из-*, вносящие значение 'проявление действия в очень сильной степени'

К морфологическим синонимам относятся формы слов:

народа – народу;

тихий – тих;

старейший – самый старый.

Синтаксические синонимы объединяют соотносительные конструкции.

Словосочетания: *приказ написать – приказ о написании.*

(В школьном учебнике для 8 кл. в упражнении приводятся такие примеры: *горный воздух* – *воздух гор*; *журнал с иллюстрациями* – *иллюстрированный журнал*.)

III: *Пахнут цветы* – *пахнет цветами*;

Рабочие строят дом – *дом строится рабочими*.

III – СП: *В голову приходили мысли уехать, бросить всё.* – *В голову приходили мысли о том, чтобы уехать, бросить всё.*

СП – СП: *Лес рубят – щепки летят.* – *Лес рубят – а щепки летят.* (пример из школьного учебника для 9 кл.). Подробно об этом в книге Д.Э. Розенталя [16], углублённо материал будет представлен на практическом занятии.

3. Лексические стилистические синонимы

Лексические идеографические синонимы не представляют интереса для стилистики (в них выражаются разные смысловые оттенки: удивить – поразить = очень удивить). Но часть идеографических синонимов имеет и стилистическую окраску:

бросать – (нейтр.) – *швырять* (разг.) = бросать с силой;

умереть (нейтр.) – *сложит голову* (книжно-риторическое) = погибнуть во имя чего-либо.

В ряды стилистических синонимов объединяются слова и выражения, тождественные по лексическому значению:

обмануть – *надуть*;

украсть – *похитить* – *стащить*.

В то же время в ряды стилистических синонимов объединяются стилистически контрастные слова (т.е. нейтральные, книжные, разговорные, просторечные):

обмануть (нейтр.) – *надуть* (разг.);

украсть (нейтр.) – *похитить* (книжн.) – *стащить* (разг.).

В стилистическом плане каждый разряд синонимии имеет своё назначение, свои функции. В общем виде этим функциям может быть дана следующая характеристика:

нейтральные слова являются основным средством создания нейтральной речи;

книжные слова являются основным средством для создания речи со специфической книжной тональностью;

разговорные слова – с их помощью речи придаётся особая разговорная тональность;

просторечная лексика создаёт такие контексты, стилистическая окраска которых близка к разговорной, но является более сниженной; в большинстве случаев она является признаком нелитературности речи. Всё это реально потому, что нейтральные, книжные, разговорные

просторечные слова СООТНОСИТЕЛЬНЫ. Синонимизации служат и формы субъективной оценки существительных, качественных прилагательных и наречий – они также единицы стилистической синонимии: *Подождите минутку / минуточку; Солнце / солнышко показалось*. Ср. также увеличительное: *носище, волчище*. Эти примеры могут служить иллюстрацией также и для словообразовательных синонимов. В то же время лексические синонимы изучены достаточно глубоко, а словообразовательные рассматриваются преимущественно при изучении стилистики конкретных частей речи, т.е. в сфере грамматической стилистики.

4. Грамматические стилистические синонимы

Среди грамматических синонимов в соответствии с уровневой структурой языка выделяют 2 группы: 1. Морфологические синонимы; 2. Синтаксические синонимы.

4.1. Морфологические синонимы

В ряды морфологических синонимов входят не слова и не эквивалентные словам в смысловом отношении фразеологические обороты, а грамматические формы одного и того же слова при условии их стилистической соотносительности. Когда же возможна подобного рода синонимизация?

1) Если эти формы выражают одно понятие и имеют одинаковые грамматические значения (иначе говоря, являются и семантически, и грамматически тождественными), напр.: *из вида – из виду; шума – шуму: простой – прост*.

2) Если эти формы выражают одно понятие, имеют разные грамматические значения, но одна из них употребляется в значении другой. Синонимизация этого типа связана с тем, что некоторые формы многозначны в выражении грамматических значений. Примером может служить синонимизация форм 1 л. и 2 л. глаголов; она основана на многозначности формы 2 л.: она имеет возможность обозначать и 1 л.

Отметим, что подобное употребление формы 2 л. глаголов характерно главным образом для разговорной речи.

Среди синонимических форм следует различать семантически тождественные и семантически близкие. Последние следует относить к идеографической синонимии. Напр., нельзя считать стилистическими морфологическими синонимами краткие и полные прилагательные, не совпадающие (не тождественные) по значению: если они различаются такими оттенками – полные отражают постоянный признак предмета (*Она весёлая; Эта река спокойная; Он больной*), а краткие – временный признак (*Она весела; Эта река спокойна; Он болен*).

Дидактический (раздаточный) материал

Когда в первый раз уезжаешь из дома, то всё время борются два чувства: одно – желание перемены жизни, предвкушение новизны и приближение к миру больших. Другое – чувство страха, печали, – оттого, что в первый раз приходится покидать родной дом, где было так хорошо.

Когда я спустился вниз, я увидел в раскрытую дверь комнаты братьев, что они возятся у своих корзин и чемоданов. То мать, то сёстры приносили к ним в комнату банки с вареньем, пирожки в промаслившейся бумаге, чистое, сложенное стопочками бельё.

«Уже...» – подумал я, и сердце сжалось.

Бывало, с какой завистью смотришь на братьев в день их отъезда. Внимание всех сосредоточено только на них. Чего только им ни наготовят: пышек, варенья, яблок в заколоченных досками ящиках, груш. А они морщатся, что много всего нанесли и некуда это укладывать.

Бывало, стоишь и думаешь:

«Господи, и что это за счастье людям. Только о них все и думают, а ты, если подвернёшься и тебе отдавят ногу, то на тебя же ещё и накричат, зачем вертишься под ногами. Точно ты самая последняя кошка какая-нибудь».

Уйдёшь в зал, сядешь в кресло и мечтаешь о том времени, когда и для меня будут все эти булочки и пирожки и всеобщее внимание.

П.Романов. Детство.

Ещё одна проблема: из семантически тождественных не все формы стилистически соотносительны (у словоформ нет стилисовых помет и функциональных «привычек» у слов *годы – года, тополи – тополя, восьмью – восемью, усадеб – усадеб, свеч – свечей*). Другим свойственна стилистическая дифференциация, они образуют стилистически соотносительные формы: *много лука – много луку, в отпуске – в отпуску, быстрый – быстр, самый старший – старейший*. Эти последние, т.е. те, которые соотносительны стилистически, членятся так же, как слова-синонимы (лексические синонимы) на нейтральные (*интереснее*), книжные (*более интересный*), разговорные (*интересней*); ср.: нелитературное: *более интереснее*. Откуда эти соотносительные формы? Во многих случаях ответ даёт историческая грамматика. Коротко говоря, они возникли при перестройке древних типов склонения существительных, при формировании разрядов прилагательных, при преобразовании и упорядочивании системы времён и видов глаголов. Стилисовая соотносительность форм слов не является основной, ведущей в стилистической системе литературных языков – как рус-

ского, так и украинского. Таких форм немного. И они утрачиваются в системе языка, они нивелируются, нейтрализуются.

4.2. Синтаксические синонимы

По мнению многих учёных, стилистические явления в области синтаксиса современного русского литературного языка более многочисленны, чем в области морфологии: практически неограниченные возможности существуют в образовании параллельных конструкций, которые выражают одну и ту же мысль. Но при всём богатстве материала проблема изучена далеко не полностью.

Впервые вопрос о синтаксической синонимии поставил акад. А.М. Пешковский (15, с. 55-60), он же впервые ввёл термин '*синтаксические синонимы*'. А.М. Пешковский, в частности, заметил, какие возможности для создания синонимов заключаются в русских правилах порядка слов:

«Как ни велик запас синтаксических синонимов, приведённый выше (и, конечно, здесь не исчерпанный), главной сокровищницы синтаксической синонимии русского языка мы еще не коснулись. Я имею в виду свободный порядок слов русского языка. Благодаря ему сочетание, состоящее, например, из 5-ти полных слов (положим, «я завтра утром пойду гулять»), допускает 120 перестановок. А так как каждая перестановка слегка изменяет значение всей фразы, то получается 120 синонимов! Само собой разумеется, что разобраться в этом богатстве можно только с помощью каких-нибудь основных руководящих положений, которые издавна сводились к признанию для каждого синтаксического типа так называемого прямого и обратного порядка слов» [15, с. 61-62].

Акад. А.М. Пешковский приводит такие примеры:

Дидактический (раздаточный) материал

Приедешь – переоденешься. // Когда приедешь, переоденешься.
Человек, пришедший сюда, сказал... // Человек, который пришёл сюда, сказал..
За неимением места придётся... // Так как не имеется места, придётся..
Я пошёл сказать... // Я пошёл, чтобы сказать..
Он не пришёл по болезни. // Он не пришёл, потому что был болен.

Примеры из статьи А.М. Пешковского показываем неполностью, и не только из-за их большого количества. Среди опущенных нами примеров встречаются такие, которые на современном уровне развития теории синтаксической синонимии вряд ли могли бы быть

причислены к синтаксическим синонимам. Напр.: *Завтра я уезжаю.* // *Завтра я уеду.*

Возникает противоречие: учёный, впервые заметивший и охарактеризовавший явление, допускает неточность при иллюстрировании теории. Дело в том, что статья написана в самом начале изучения феномена, когда критерии синтаксической синонимии ещё только выкристаллизовывались. К нашему времени теория уже выглядит как чёткая научная парадигма (отметим вклад таких учёных, как В.Сухотин, Е.Падучева, Г.Золотова, В.Конonenко). В то же время, при естественном воссоединении морфологических и синтаксических фактов в лоне грамматики, отмечаются и другие подобные мнения. Так, Н.С. Валгина в книге, характеризуя некоторые особенности управления как вида подчинительной связи, называет синтаксическими синонимами явно морфологические:

Дидактический (раздаточный) материал

«В современном русском языке очень продуктивны словосочетания с предлогами, они часто приходят на смену беспредложным или употребляются параллельно с ними, подчеркивая стилистическую дифференцированность. Вот примеры: *опыт создания – опыт по созданию; откладывать отъезд – откладывать с отъездом; <...> уроки русского языка – уроки по русскому языку <...>*.

При наличии синонимичных предложных словосочетаний также заметна их стилистическая дифференцированность, которая, однако, постепенно стирается: *<...> обвинить в обмане – обвинить за обман»* [2, с. 46-47].

Синтаксическая синонимия основана на возможности выразить одно и то же содержание (одну и ту же мысль) разными по структуре конструкциями. Самое главное: общность содержания при различии в выражении, при этом важным признаком синтаксической синонимии является взаимозаменяемость конструкций в предложении или тексте. Конструкций, которые могут быть средством выражения одной и той же информации, в русском языке много: СС//СС; ПП//ПП; ПП//СП; СП//СП. Аналогичные конструкции существуют и в украинском языке.

Однако не всем синонимическим конструкциям свойственна стилистическая окрашенность, они не обязательно противопоставлены, контрастны. Если конструкции являются стилистическими синонимами, они стилистически разнородны (нейтральными и книжными, нейтральными и разговорными, книжными и разговорными). Например, из двух синтаксических синонимов, приведённых А.М. Пешковским, одно (*Приедешь – переоденешься*) имеет ярко выраженную раз-

говорную окрашенность, второе (*Когда приедешь – переоденешься*) стилистически нейтрально. «*За неимением места придётся...*» – официально-деловой стиль; «*Так как не имеется места, придётся...*» – конструкция общекнижного стиля. В разговорном стиле используются такие предложения, которые или совершенно недопустимы в книжной речи, или нехарактерны для неё. Напр., в разговорной речи (и только!) встречаются конструкции со значением запрета (*Я тебе уйду!*), возможно сокращение до ТЕ: *Я те уйду!* Такие конструкции соотносительны с нейтральными: *Я запрещаю тебе уходить (Не смей уходить!).*

Выделяются 2 количественно разные подсистемы синонимов:

- синонимы-словосочетания
- синонимы-предложения

Это общепринятое разделение может быть существенно откорректировано (что доказано в ходе наших изысканий). Напр., два словосочетания (*приказ наступать // приказ о наступлении*) синонимизируются с фрагментом сложного предложения (*приказ о том, чтобы наступать; приказ: «Наступать!»*).

Дидактический (раздаточный) материал

Достаточно глубоко изучены такие синтаксические синонимы:

- синонимы-словосочетания разного типа;
- синонимика разных типов составного именного сказуемого;
- синонимика согласованных и несогласованных определений;
- синонимичность двусоставных и односоставных предложений;
- сравнительные обороты и их синонимы;
- предложения с однородными членами и их синонимы;
- причастные обороты и их синонимы;
- деепричастные обороты и их синонимы;
- синонимика оборотов с неопределённой формой глаголов и оборотов с отглагольными существительными;
- синонимика ССП;
- синонимика СПП;
- синонимика ССП и БСП;
- синонимика ССП и СПП;
- союзные и бессоюзные конструкции как синонимы;
- синонимика конструкций с чужой речью.

5. Выводы

«Синонимы служат для выражения мысли, избежания тавтологии, передачи экспрессии и вместе с антонимами и омонимами составляют парадигматику семантических отношений в языке» [17, с. 382], имеют яркую стилистическую окраску, поэтому должны быть

изучены – как в их структурных и семантических характеристиках, так и в системных и парадигматических связях. В системе языка они зарождаются на тех уровнях, где находятся единицы, имеющие значение, т.е. на всех, кроме фонетического. Отсюда и типология синонимов: выделяются лексико-фразеологические, словообразовательные, морфологические и синтаксические синонимы.

Связь со школой, межпредметные связи

Учителю необходимо знать и использовать книгу *В.И. Кононенко «Грамматическая стилистика русского языка»* [9]. Следует также усиленное внимание обратить на упражнения в школьных учебниках, отрабатывающие навыки стилистико-синонимической замены слов, форм, конструкций.

При создании того или иного текста автор/говорящий, выбирая лексико-фразеологические, словообразовательные, морфологические или синтаксические синонимы, учитывает не только их стилистическую окрашенность. Он озабочен также и тем, чтобы одно и то же слово или выражение, одна и та же синтаксическая конструкция не повторялись часто (если, разумеется, повтор, не используется как выразительное средство). В результате в контексте выступают как синонимы такие средства, которые в системе языка, вне контекста, синонимами не являются. Это контекстуальные синонимы; они, в том числе разного рода перифразы, служат средством художественной выразительности. На специальных уроках развития речи и в обычном материале следует учить учеников пользоваться всем имеющимся арсеналом таких средств. Также нужно научить их пользоваться словарями синонимов, грамматическими справочниками, сообщив при этом, что в этой справочной литературе в ряде случаев стилистическая характеристика неполная, а иногда и неточная.

Самостоятельная работа

Для дополнительного самостоятельного изучения предлагаются также источники, содержащие характеристику синтаксических синонимов и сопоставление с украинским языком: см. 10; 14.

LANGUAGE AND COUNTRY STUDIES

Дисципліна: країнознавство (лінгвокраїнознавство)

Вид лекції: тематична

Дидактичні цілі:

Навчальні: ознайомити студентів з етапами історичного розвитку Великої Британії; продемонструвати вплив завоювань на формування англійської нації та мови.

Розвиваючі: розвивати навички аналізу історичних особливостей розвитку країни, мову якої вивчають студенти; аналізувати вплив інших мов на процес формування сучасної англійської мови.

Виховні: формувати науковий світогляд , шляхом мотивації навчальної діяльності; виховувати інтерес до вивчення історії та культури Великої Британії.

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

Основні поняття: historical development, political and cultural peculiarities, the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, the British Empire, the Commonwealth, the Celts, the Bourgeois Revolution, ethnic minorities, Parliament, the House of Commons, public schools.

Навчально – методичне забезпечення: мультимедійна презентація.

План

1. Early invaders. The Celts.
2. The Roman conquest of Britain.
3. The Germanic invasion.
4. Danish raids on England.
5. The Norman invasion and its influence.

Рекомендована література:

1. Голицынский Ю.Б. Великобритания / Ю.Б. Голицынский. – СПб.: КАРО, 2001. – 480с.
2. Кертман Л.Е. География, история и культура Англии / Л.Е. Кертман . – М.: ВШ, 1979. – 384с.

3. Кузнецова В.С. England. History, Geography, Culture / В.С. Кузнецова, Л.М. Хохарина – Семерня, Р.А.Когосова. – К.: VIII, 1976. – 250 с.
4. Bromhead P. Life in Modern Britain / P. Bromhead. – UK: Longman, 1991. – 198 p.
5. Crowther J. Oxford Guide to British and American Culture / J. Crowther. – Oxford: Oxford University Press, 1999. – 600 p.
6. Satinova V.F. Read and Speak about Britain and the British / V.F. Satinova. – Мн.: Выш. Шк., 1998. – 255 p.

Текст лекції

1. Early invaders. The Celts.

England had long been thinly peopled by Stone Age hunters and food gatherers when, before 4000 B.C. immigrants from the Continent arrived. They were the first farmers and were called Iberians.

In the 8th – 7th c.c. B.C. Celtic tribes came to Britain. They were a tall, fair-skinned and blue-eyed people, farmers skilled in the working of bronze, and later of iron. The first Celtic comers were the Gaels, but the Brythons arrived two centuries later and pushed the Gaels to Wales, Scotland and Ireland. Then in the 1st. c. B.C. the most powerful tribe, the Belgae, occupied the south-east while part of the Brythons was pushed on to Wales though the rest stayed in what is England today.

The Celts were good warriors as later invaders had a chance to find out. Celtic war-chariots were famous even beyond the limits of the country. They were reliably built to hold one man standing up to drive and two more to do the fighting.

The Celts of the British Isles were heathens until Christianity was brought to them by later invaders, the Romans. Their religion was a mixture of heathenism that is the warship of certain Gods and Goddesses, with the worship of the Sun and Moon, and the Serpent, the symbol of wisdom.

It was an Age of Iron, though not altogether barbaric. The Celts imported the luxuries of the Mediterranean, their priests, the Druids, were the teachers and administrators of the age, and their craftsmen developed an abstract art that is one of the glories of western civilization.

Like all the ancient peoples the Celts made up many legends about their gods and heroes. The legends were passed down from generation to generation. They were written down in the Middle Ages. The chroniclers and writers translated the Celtic legends into Modern English and called them the Celtic Sagas.

To this day the descendants of the ancient Celts live on the territory of the British Isles. The Welsh who live in Wales are of Celtic origin. Peo-

ple in most parts of Wales speak Welsh, a Celtic tongue. In the Highlands of Scotland as well as in the Western parts of Ireland the people speak a tongue of Celtic origin too. Some words of the Celtic language can still be found in Modern English and most of them are geographical names.

2. The Roman conquest of Britain.

Two thousand years ago while the Celts were still living in tribes the Romans were the most powerful people in the world. Roman society differed greatly from that of the Celts. It was a slave society divided into antagonistic classes. The main classes were the slaves and the slave – owners. The slave – owners made up the minority of the population but they owned the land, tools, buildings and slaves. The slaves possessed neither land nor tools and were themselves the property of the slave – owners. With the help of the army the slave-owners put down the uprisings of the exploited. The army also waged endless wars in order to conquer new lands and to seize more slaves.

The Romans conquered all the countries around the Mediterranean Sea.

One of the last countries to be conquered by Rome was France, or Gaul as it was then called. Julius Caesar was appointed Head of the Roman army which was sent to conquer Gaul. In the course of this campaigns Caesar reached the Channel and that was how the Romans came to see the white cliffs of the land of the British Celts.

In 55 B.C. J.Caesar with 10-thousand-strong Roman army came to Britain. The Celts saw their ships approaching and rushed to attack the invaders in the sea as they were landing. The Celts made a great impression on the Romans, who saw them for the first time in battle. The well-armed Roman army was repulsed by the iron-weapon-possessing Celts.

A year later (54 B.C.) the expedition was repeated with an increased army of 25 thousand men. The Celts fought bravely for their independence but they were not strong enough, in spite of their courage, to drive the Romans off. The Romans who had better arms and were much better trained defeated the Celts in several battles. Some of the chiefs submitted and promised to pay tribute to Rome.

But the promised tribute was not paid and the real conquest of Britain by the Romans began a hundred years later.

The actual invasion took place in 43 A.D. when the Emperor Claudius sent a 50-thousand-strong army which landed in Kent and crossed the Thames. Since that time up to 410 Britain was one of the provinces of the Roman Empire. It was military occupation of the Romans and it lasted during four centuries.

The Celtic tribal chiefs saw that they were beaten and agreed to recognize the Romans as their rulers.

To defend their province the Romans stationed their legions in Britain. Straight roads were built so that the legions might march quickly to any part of the country. These roads were made of several layers of stones, lime, mortar and gravel. They were made so well that they lasted a long time and still exist today.

As a result of the conquest signs of Roman civilization spread over Britain. The civilized Romans began to build towns, splendid villas, public baths as in Rome itself. In most towns there were market-places and plenty of shops where merchants sold their goods.

Every Roman town had a drainage system and a good supply of pure water.

Besides, there's something to be said about the cultural influence as well.

The Romans brought Christianity to the British Isles which was a step forward as compared with the heathenism. The invaders spoke Latin and in course of time many Latin words came to enrich the Celtic vocabulary:

e.g. «castra» – a military camp

(found now in the names of the cities like Lancaster, Leicester)

«vallum» – a wall (Hadrian's Wall, Antonine's Wall)

«via strata» – a street (Watling street).

But together with high civilization the Romans brought exploitation and slavery to the British Isles. Rich Romans had villas in the country with large estates, which were worked by gangs of slaves. The free Celts were not turned into slaves but they had to pay heavy taxes to the conquerors and were made to work for them.

But unexpectedly, in 407, orders came to the Romans to return to their native country. Evidently, the safety of Rome itself was in question. So the Romans left and never returned again. The Celts were left alone in their land.

3. The Germanic invasion.

In the middle of the 5th c. A.D. (449-450 A.D.) the Germanic tribes started their invasion. In 449 first the Jutes, and then other Germanic tribes – the Angles and the Saxons began to migrate to Britain.

The conquest must have been ruthless in its character. The barbaric invaders not only destroyed all the remnants of Roman culture, they killed and plundered and laid the country waste. The Celts resisted their invasion. During the 6th c. there was a severe fight between the Celts and

the invaders. But due to the greater number of Germanic tribes they won and the Celts were killed or sent to the west and north-west part of the country.

By the end of the 6th c. A.D. on the territory of Great Britain seven states were formed: the three of them – Northumbria, Mercia and East Anglia belonged to the Angles. Sussex, Wessex, Essex were formed by the Saxons. Kent belonged to the Jutes and was set up in the South-East.

All these states did not live in peace. They fought among themselves for supreme power in the country.

The new conquerors brought about changes altogether different from those that had followed the conquest of the country by the Romans. The new settlers disliked towns preferring to live in small villages. In the course of the conquest they destroyed the Roman towns and villas. All the beautiful buildings and baths and roads were so neglected that they soon fell in ruins. Sometimes the roads were broken up, the stones being used for building material. Thus the art of road-making was lost for many hundreds years to come.

The Jutes, the Saxons and the Angles were closely akin in speech and customs, and they gradually merged into one people. The name *Jute* soon died out and the conquerors are generally referred to as the *Anglo-Saxons*.

As a result of the conquest the Anglo-Saxons made up the majority of the population in Britain and their customs, religion and languages became predominant.

At first they spoke various dialects but gradually the dialect of the Angles of Mercia became most spread. In the course of time all the people of Britain were referred to as the English after the Angles and the new name of England was given to the whole country. The Anglo-Saxon language, or English, has been the principal language of the country since then although it has undergone great change.

In the 9th c. Wessex succeeded in consolidating all the kingdoms into a unified country, which broke up the tribal structure and advanced feudalism.

4. Danish raids on England.

From the end of the 8th century and during the 9th and the 10th centuries Western Europe was troubled by a new wave of barbarian attacks. These barbarians came from the North – from Norway, Sweden and Denmark, and were called Northmen. In different countries they were known by many other names, as the Vikings, the Normans, the Danes. But more often the British Isles were raided from Denmark, and the invaders came to be known in English history as the Danes.

In the 8th c., in 793 the Danes carried out their first raids on Britain. The Danes surpassed the Anglo-Saxons in military skill and in military equipment. They were well-armed with sword, spear, dagger, battle-axe and bow. Their ships were sailing-boats but they were also provided with oars. The Danes were bold and skillful seamen.

Their first raids were for plunder only. They came in spring or summer, and when their ships were loaded with plunder they returned home for the winter.

In later years large Danish fleets brought large armies to conquer and settle in the new lands. The Danish raids were successful because the kingdom of England had neither a regular army nor a fleet to meet them.

In 842 they burnt up London, in 850 they stayed to winter in England instead of withdrawing as usual and in 60th of the 9th c. they founded their first permanent settlements.

They plundered Northumbria, Mercia and East Anglia who even did not resist them. At last all England north of the Thames was in their hands.

Only Wessex was left to face the enemy. But it was not so easy to devastate Wessex as other parts of England. It had united the small Anglo-Saxon kingdoms and under the reign of King Alfred (871-899), who became known in English history as Alfred the Great, Wessex became the centre of resistance against the invaders.

The year of 871 is called «Alfred's great year of battles» when the Danes saw they were dealing with staunch resistance at last. This was the period when the Scandinavian invasion began to assume new forms – such as settling down to found kingdoms. This is what they did in Northumbria and East Anglia.

The people began to join Alfred the Great and soon he gathered a great force. As a result the Danes did not want to fight any more and in 879 a peace treaty was signed according to which the country was divided into two equal parts: the «Danelaw» part in the north-east and England proper in the south-west.

The Scandinavian raids were renewed at the end of the 10th c. and England was conquered (1016) and joined to the «Danelaw» part.

But in 1042 the political priority of the Danes came to the end and Edward the Confessor was brought back to the throne.

5. The Norman invasion and its influence.

An event of great importance in the life of GB took place in 1066. It was the invasion of the Normans under the leadership of William the Conqueror. This invasion influenced the consolidation of royal power and it led to the competition of the process of feudalism in England.

On the 14th of October 1066 at a little village near the town Hastings the battle took place between the Normans and the Anglo-Saxons. The Normans outnumbered the Anglo-Saxons forces and were superior in quality. The military tactics of the well-trained Normans was unknown in England. They used a skilful combination of heavy-armoured cavalry and archers. First the archers would break up the ranks of their enemy and then followed a cavalry which decided the victory.

Though the battle went on all day and the Anglo-Saxons did their best, the battle finished with the Normans' victory.

William the Conqueror became the King of England and ruled for 21 years (1066-1087).

The new masters were strangers in the country. They had different manners, customs and laws. They spoke a foreign tongue and the Anglo-Saxon peasants could not understand their speech and they felt great hatred to their new masters. The Normans punished cruelly those who dared to disobey, but they didn't feel safe in the conquered country. That's why they began to build castles to protect themselves. The first most important castle for protection London was the Tower of London.

The Norman aristocracy spoke a Norman dialect of French, a tongue of Latin origin, while the Anglo-Saxons spoke English, a tongue of Germanic origin. Thus there were two different languages spoken in the country at the same time. Norman-French became the official language of the state; the documents were written in French. But the peasants and townspeople spoke English. Many Norman-French words came into English during this time: words dealing with feudal relations as *manor, noble, serve, command, obey*; or words relating to administration and law, such as *charter, council, accuse, court, crime*; or such military terms as *arms, troops, navy, battle, victory* and other words characterizing the way of life and customs of the Norman aristocracy.

As a result of the Conquest, the English language changed greatly under the influence of the French language. The two languages gradually formed one rich English language which already in the 14th century was being used both in speech and in writing. Gradually the Normans mixed with the Anglo-Saxons and the Danes and from this mixture the English nation finally emerged.

VERWANDSCHAFTSBEZIEHUNGEN DER DEUTSCHEN SPRACHE

Дисципліна: Історія німецької мови

Вид лекції: оглядова лекція

Дидактичні цілі:

Навчальні: усвідомлення базових понять історії німецької мови для формування самостійності в аналізі історичних особливостей розвитку й існування німецької мови.

Розвиваючі: формувати вміння використовувати здобуті знання в практичній роботі і на цій основі розвивати навички наукового аналізу поставленої проблеми.

Виховні: забезпечити мотивацію та інтерес до історії німецької мови.

Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки: лінгвокраїнознавство та лексикологія німецької мови, культурологія, психологія, літературознавство, філософія.

Основні поняття (терміни): die Staatssprache, die indoeuropäische Sprachfamilie, die germanischen Sprachen, der Ablaut.

Навчально-методичне забезпечення: дидактичні матеріали – таблиці.

Theoretische Fragen

1. Die deutsche Gegenwartssprache und die nationalen Varianten der deutschen Literatursprache.
2. Die indoeuropäische Sprachfamilie. Die germanischen Sprachen.
3. Die Periodisierung der deutschen Sprachgeschichte.

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. Die deutsche Gegenwartssprache und die nationalen Varianten der deutschen Literatursprache

Die deutsche Sprache ist Staatssprache in der BRD, in Österreich, eine der vier offiziellen Sprachen in der Schweiz und eine der drei Sprachen in Luxemburg, Staatssprache in Liechtenstein. Sie wird im deutschen Sprachraum in Ostbelgien, Südtirol, im Elsass und Lothringen sowie von Minderheiten in weiteren mittel- und außereuropäischen Ländern gesprochen. Deutsch ist eine Nationalsprache im afrikanischen Namibia. Die Zahl der Deutschsprechenden beträgt etwa 90 Millionen Menschen.

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.

Die Eigenheiten der deutschen Sprache in Österreich und in der Schweiz sind in diesen Ländern in die Sprachnorm der Literatursprache eingegangen. Sie sind von der schöngeistigen Literatur und Presse, von den Wörterbüchern und von den Schriften der Sprachpfleger kodifiziert. Das heißt, dass die deutsche Literatursprache wie jede Sprache, die von mehreren Nationen gesprochen wird, mehrere nationale Varianten aufweist, und zwar mindestens drei. In Österreich besitzt die Wiener Umgangssprache eigentlich die Geltung einer landschaftlich unbegrenzten, gemeinösterreichischen Umgangssprache und berührt sich mit der mündlichen Form der Literatursprache sehr eng.

In der Schweiz fungiert die deutsche Literatursprache vorwiegend als die Schriftsprache – als die Sprache der schöngeistigen Literatur, der Wissenschaft und der Presse. Im mündlichen Gebrauch ist die

Literatursprache auf den Umgang mit Ausländern und auf das öffentliche Leben beschränkt. Sie wird in der Bundesversammlung, in den obersten Gerichtsbehörden, zum größten Teil auch in der kirchlichen Predigt, an der Universität und der höheren Schule verwendet. Im privaten Umgang jedoch wird in Stadt und Land, von den Angehörigen aller Gesellschaftsklassen das *Schwyzertütsch* (Schweizerdeutsch) gesprochen, das sich im Laufe des 19. Jh. aus den einzelnen schweizerdeutschen Lokalmundarten entwickelt hat und trotz einiger lokaler Unterschiede eine Art Schweizer Koine (überlandschaftliche Gemeinsprache) ist.

Eine eigenartige Sprachsituation hat sich auch in Luxemburg entwickelt. Historisch bedingt ist hier das Nebeneinanderbestehen von zwei Staatssprachen, des Französischen und als zweite Sprache des Deutschen. Die heimische Sprache Luxemburgs ist aber das Luxemburgische (*Letzeburgisch, Letzebursch*), das sich auf Grund der moselfränkischen Mundart der deutschen Sprache zur Umgangssprache der gesamten Bevölkerung Luxemburgs entwickelt hat. Nach dem zweiten Weltkrieg wurde das Luxemburgische als eine der drei Staatssprachen anerkannt.

Die deutsche Sprache in Liechtenstein steht unter starkem Einfluss der schweizerischen Variante der deutschen Literatursprache.

Um die Mitte des 19. Jahrhunderts begann in Deutschland die Industrialisierung. Mit den Arbeitermassen, die die Industrie aus den damals überfüllten Landgebieten anzog, entstanden mit unvorstellbarer Geschwindigkeit die neuen Großstädte. Im Jahre 1870 gab es im Reichsgebiet nur acht Städte mit mehr als 100.000 Einwohnern, bis 1910 war ihre Zahl auf 48 angewachsen.

Bis zum Ende des Kaiserreichs im Jahr 1918 herrschten im politischen und kulturellen Leben und auch im Gebrauch der Schriftsprache die bürgerlichen Traditionen vor. Seitdem ist nach dem Zusammenbruch der Monarchie und der Revolution von 1918 eine neu strukturierte Gesellschaft entstanden, in der die alten Standesunterschiede keine Rolle mehr spielen. Nach einigen Jahrzehnten des Überganges leben die Deutschen seit dem Neubeginn im Jahre 1945 in einer Gesamtgesellschaft, die man nicht mehr im traditionellen Sinne «bürgerlich» nennen kann. Auf diese Entwicklung antwortet, wie zu jeder anderen Zeit, auch deutsche Sprache. Schiller und Goethe, Sprachmuster für die Schulerziehung der bürgerlichen Zeit, sind für heutige Sprachgestaltung keine Vorbilder mehr. Die Sprache der Gegenwart ist direkter und derber geworden. Die Schriftsteller «nennen die Dinge beim Namen», sie verhüllen nichts, und die Schriftsprache von heute nähert sich der Sprache des Alltags, von der sie im bürgerlichen 19. Jahrhundert weit entfernt war.

Infolge der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungen des 20. Jahrhunderts ist die Sprache im Umbruch, und durch die Spaltung

Deutschlands wird die Lage noch verschärft. Quer durch Europas Mitte geht der Riß zwischen zwei scharf unterschiedenen politischen, ökonomischen und sozialen Systemen. Davon kann auch die Sprache nicht unberührt bleiben. Die Amerikanismen im Deutsch der Bundesrepublik sind zahlreich. Ausdrücke wie «*blue jeans, beat, talk show, city, management, multinational*» stammen aus dem amerikanischen Englisch, und in der DDR beweisen Wörter wie «*Planerfüllung, Selbstverpflichtung, Kombinat, Kader, Brigade, volkseigen*» den ideologischen Einfluß der Sowjetunion. Der östlichen Ideologie entsprechend bezeichnen Wörter wie «*Freiheit, Demokratie, sozialistisch*», jedenfalls im Sprachgebrauch der Einheitspartei und ihrer Presse, neue einseitige Inhalte, und Wörter wie «*Aggressor, revanchistisch, imperialistisch*» (immer nur auf Staaten der westlichen Welt angewandt), erinnern peinlich an die Propagandasprache der Hitlerzeit.

Die sprachlichen Folgen der ehemaligen politischen Spaltung Deutschlands in zwei Staaten mit verschiedener Gesellschaftsordnung, verschiedener Weltanschauung und Kultur betreffen vor allem die politische Schicht des Wortschatzes der deutschen Gegenwartssprache. Ein Unterschied im Wortschatz der deutschen Sprache in dem östlichen und in dem westlichen Teil Deutschlands entstand auch durch einen besonderen Kolorit, den der deutschen Sprache in der BRD zahlreiche Amerikanismen geben, die den Wortschatz der deutschen Sprache in der ehemaligen BRD überfluten, während sie in der ehemaligen DDR viel mäßiger gebraucht werden, z. B. *Teeparty, Job, Manager, Story, Playboy, Drink, Dress, smart, fading* u. a.

Doch viele der sprachlichen Neuerungen machen an der innerdeutschen Grenze nicht halt.

2. Die indoeuropäische Sprachfamilie. Die germanischen Sprachen

Die deutsche Sprache gehört zum germanischen Sprachzweig der indoeuropäischen Sprachfamilie. Alle germanischen Sprachen entstanden aus den altgermanischen Stammesdialekten. Die alten Germanen lebten in der Mitte des 1. Jahrhunderts vor u. Z. um die westliche Ostsee, zwischen der Oder und der Elbe, in Jütland und in Skandinavien. Sie bildeten große Stämme. Die Stämme wuchsen und gliederten sich, dadurch vollzog sich die sprachliche Aufspaltung noch vor Beginn unserer Zeitrechnung. So entstanden mehrere germanische Sprachen, die sich weiter selbständig entwickelten. Man gliedert auch die altgermanischen Sprachen in drei Gruppen:

1) nordgermanische (oder skandinavische) Sprachen (*Altschwedisch, Altnorwegisch, Altisländisch*);

2) westgermanische Sprachen (*Altenglisch, Althochdeutsch, Altniederländisch, Altfrisisch*);

3) ostgermanische (*Gotisch* existierte bis zum 7. Jahrhundert).
 Heutzutage werden zwei Gruppen der germanischen Sprachen unterschieden:

Nordgermanische (skandinavische) Sprachen:

1. *Schwedisch*.

2. *Dänisch*.

3. *Norwegisch*.

4. *Isländisch*.

5. *Färöisch* (die Sprache der Färöer, wird auf den Färöen – Inselgruppe im Nordatlantik gesprochen).

Westgermanische Sprachen:

1. *Deutsch*.

2. *Englisch*.

3. *Niederländisch*.

4. *Friesisch* (in den Niederlanden, Niedersachsen, auf den Friesischen Inseln).

5. *Afrikaans* (eine der Staatssprachen der Republik Südafrika, neben Englisch).

Die germanischen Sprachen stimmen sich im Wortbestand, Lautbestand, Wortbildung und Formenbildung überein. Ihre Verwandtschaft ist noch heute sichtbar. Das ist gemeingermanischer Wortschatz, ähnliche morphologische Struktur, gemeinsame Wortbildungsmittel. Vergleichen wir:

a) Der gemeingermanische Wortschatz, z. B.:

Deutsch	<i>Vater</i>	<i>Wort</i>	<i>bringen</i>
Englisch	<i>father</i>	<i>word</i>	<i>bring</i>
Niederländisch	<i>vader</i>	<i>woord</i>	<i>brengen</i>
Schwedisch	<i>fader</i>	<i>ord</i>	<i>bringa</i>

b) Der Ablaut der starken Verben, z. B.:

Deutsch	<i>trinken - trank - getrunken</i>
Englisch	<i>drink - drank - drunk</i>
Niederländisch	<i>drinken - dronk - gedronken</i>
Schwedisch	<i>dricka - drack - drucken</i>

c) Wortbildungssuffixe:

Deutsch	<i>-schaft</i> – Freundschaft
Englisch	<i>-ship</i> – friendship
Niederländisch	<i>-schaf</i> – vriendschap
Schwedisch	<i>-skap</i> – vänskap

Es ist auch leicht zu beweisen, dass die germanischen Sprachen zum Indoeuropäischen gehören:

d. *drei*, e. *three*, lat. *tres*, ukr. *mpu*;

d. *Mutter*, e. *mother*, lat. *mater*, ukr. *mamip*;

d. *neu*, e. *neu*, lat. *novus*, ukr. *новий* u.a.

Auf deutschem Boden fingen gelehrte Schreiber ungefähr um das Jahr 770 an, Texte in der Sprache des eigenen Volkes zu schreiben. Vorher hatten sie jahrhundertlang nur lateinische Texte abgefaßt oder abgeschrieben. So kann man heute auf zwölf Jahrhunderte schriftlicher und seit dem 15. Jahrhundert auch gedruckter Überlieferung zurückblicken. Das bedeutet zwölf Jahrhunderte deutscher Sprachgeschichte.

Wurde aber wirklich um 770 schon «deutsch» geschrieben, und hat Karl der Große, als er im Jahre 768 zum König der Franken gekrönt wurde, sein Heer schon «auf deutsch» begrüßt? Karl wurde auf einer der reichen Besitzungen seiner Familie im oberen Moseltal, in der Gegend um Metz, geboren, und er selbst nannte seine Muttersprache «fränkisch». Er beherrschte ein gewaltiges Reich, fast ganz Frankreich, das schon seine Vorfahren den Römern abgewonnen hatten, Oberitalien und das germanische Land bis an die Elbe und die Saale. Der germanische Frankenstamm hatte die anderen Germanenstämme, die Alemannen und Baiern, und Karl selbst dazu noch die Sachsen unterworfen. Sie gehörten seither zum Frankenreich, aber ihr Streben nach Selbständigkeit war ungebrochen, und ihre Sprachen nannten sie «fränkisch, alemannisch, bairisch» und «sächsisch». Im Westen und Süden des Reiches sprachen die Einheimischen wie schon vor der fränkischen Eroberung immer noch die «Lingua Romana», die Sprache Roms. Die Germanen konnten diese fremde Sprache nicht verstehen, wohl aber verstanden sie sich trotz ihrer verschiedenen Mundarten untereinander. Darum nannte Karl in seinen (lateinisch geschriebenen) Urkunden und Erlassen diese Sprachen die «Lingua theudisca». Das war ein künstlich gebildetes Wort, abgeleitet von germanisch «theuda» = «das Volk», bedeutet also «die Sprache des eigenen Volkes» im Gegensatz zu der Sprache der Romanen. Erst um das Jahr 1000 tauchte die Bezeichnung «in diutiscun», d. h. «auf deutsch» auf. Der gelehrte Alemanne, der so schreibt, hat also begriffen, dass fränkisch, bairisch, alemannisch und sächsisch nur besondere Formen einer gemeinsamen Sprache sind.

3. Die Periodisierung der deutschen Sprachgeschichte

Die deutsche Sprache entwickelte sich aus altgermanischen Stammesdialekten (Urgermanisch, germanische Ursprache). Diese Entwicklung begann in der zweiten Hälfte des 5. Jhd. bis zur Mitte des 8. Jhd besaß die werdende deutsche Sprache keine schriftlichen Denkmäler. Diese früheste

Periode nennt man vorliterarische Zeit. Etwa ab 770 erscheinen schriftliche Denkmäler in der deutschen Sprache. Die Geschichte der deutschen Sprache läßt sich in einige Perioden gliedern. Kriterien dafür sind:

a) Wandel des Sprachkörpers, d. h. Wandlungen im phonologischen System, in Formenbestand, Wortbildung und Wortschatz, die sich im Laufe von Jahrhunderten allmählich anhäufen und beträchtliche Veränderungen in der Sprache hervorrufen.

b) Wandel der Existenzformen der Sprache: ob die Sprache nur in gesprochener Form existiert oder auch ein Schrifttum besitzt, ob sie nur in Form von Mundarten lebt oder auch übermundartliche Existenzformen hat.

Zwölf Jahrhunderte sind eine lange Zeit, in der mancherlei Veränderungen in der Sprache vorgehen. Schon wenige Zeilen aus dem Vaterunser können das zeigen.

Um 825 schreibt ein Mönch im Kloster Fulda:

si giheilagot thin namo, queme thin rihhi, si thin willo, so her in himile ist, so si her in erdu.

Im Kloster Milstatt in Kärnten lautet derselbe Text um 1200:

geheiliget werde din name. zuchom uns din rich. din wille werde hie uf der erde als da ze himele.

In Luthers Bibeldruck von 1544 heißt es:

Dein Name werde geheiliget. Dein Reich kome. Dein Wille geschehe auff Erden wie im Himmel,

und so steht es auch heute noch, mit geänderter Rechtschreibung, in den Ausgaben der Luther-Bibel.

Man erkennt sofort, daß die Entwicklung der Sprache in Stufen vor sich geht. Die vollen Endvokale des Textes von 825 (*namo, willo, erdu, rihhi, giheilagot*) sind um 1200 zu «e» geworden oder verschwunden (*name, wille, erde, rich, geheiliget*). Aber das lange «i» der betonten Silbe (*din, rihhi*) zeigt sich erst bei Luther als «ei» (*dein, Reich*), wie man es heute noch spricht. Auch Wortlaut und Wortfolge der drei Texte sind verschieden. Um auch das Nacheinander solcher Veränderungen richtig einordnen zu können, teilt man die Geschichte der deutschen Sprache in Perioden ein:

Althochdeutsch (ahd) von 770 bis 1050,

Mittelhochdeutsch (mhd) von 1050 bis 1350,

Frühneuhochdeutsch (frnhd) von 1350 bis 1650,

Neuhochdeutsch (nhd) von 1650 bis zur Gegenwart.

Es gibt noch eine Möglichkeit für Periodisierung:

Sprachstufe	Zeitraum	Kriterium
Indogermanisch	ca. 5000 ~ 1500 v. Chr.	

Gemeingermanisch	ca. 1500 v. Chr. ~ 500 n. Chr.	1.Lautverschiebung setzt ein
Althochdeutsch	ca. 500 ~ 1050	2.Lautverschiebung setzt ein
Mittelhochdeutsch	ca. 1050 ~ 1350	Vokalentwicklung; Nebensilbenabschwächung
Frühneuhochdeutsch	ca. 1350 ~ 1650	Vokalentwicklung; Diphthongierung schließt ab; soziokulturelle Kriterien
Neuhochdeutsch	ca. 1650 ~ 1900	soziokulturelle Kriterien
Deutsch von heute	seit ca. 1900	soziokulturelle Kriterien

Man kann auch die Perioden der deutschen Sprachgeschichte zu zwei großen Epochen zusammenzufassen:

Altdeutsch, das den alt- und mittelhochdeutschen Zeitraum umfaßt und aus den hochdeutschen Mundarten des Altreichs entwickelt wurde,

Neudeutsch, seit etwa 1350 (Karl IV.; Prager Kanzlei) auf ostmitteldeutschem Kolonialboden entstanden.

Dieses Neudeutsch allerdings beruht nicht unmittelbar auf den gesprochenen Mundarten. Es ist vielmehr aus den längst vorhandenen Schreibtraditionen der großen Kanzleien entstanden, die zwar landschaftlich gebunden sind, aber von Anfang an grob mundartliche Formen zu vermeiden suchen.

Zwischen diesen Perioden (in verschiedenen Periodisierungen) gibt es natürlich keine scharfen Grenzen, denn die Sprache entwickelt sich nicht sprunghaft, sondern stetig.

Zusammenfassung

Die deutsche Sprache ist Staatssprache in der BRD, in Österreich, eine der vier offiziellen Sprachen in der Schweiz und eine der drei Sprachen in Luxemburg, Staatssprache in Liechtenstein. Die Zahl der Deutschsprechenden beträgt etwa 90 Millionen Menschen.

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.

Die deutsche Sprache gehört zum germanischen Sprachzweig der indoeuropäischen Sprachfamilie.

Die Geschichte der deutschen Sprache wird in folgende Perioden eingeteilt: Althochdeutsch (ahd) (von 770 bis 1050), Mittelhochdeutsch (mhd) (von 1050 bis 1350), Frühneuhochdeutsch (frnhd) (von 1350 bis 1650), Neuhochdeutsch (nhd) (von 1650 bis zur Gegenwart).

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК НАУКА ТА ЇЇ ЗВ'ЯЗОК З ІНШИМИ НАУКАМИ

Дисципліна: Методика навчання першої іноземної мови.

Вид лекції: тематична лекція з елементами бесіди.

Дидактичні цілі:

Навчальні: ознайомити студентів із теоретично обґрунтованими уявленнями про методику викладання іноземних мов як науку, її дослідницький апарат і зв'язок з іншими науками; оволодіти вмінням реалізації методичного дослідження.

Розвиваючі: навчити студентів аналізувати й визначати основні характеристики методики як науки; конкретизувати її зв'язки з іншими науками; реалізовувати окремі методи дослідження; читати наукову літературу з теорії методики і використовувати її матеріал у практичних цілях.

Виховні: формувати інтерес до професійної діяльності.

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

Забезпечуючі дисципліни: загальна педагогіка, загальна та вікова психологія, практичний курс першої іноземної мови.

Забезпечувані дисципліни: методика навчання першої іноземної мови у старшій школі.

Основні поняття: методика загальна, методика спеціальна, об'єкт та предмет дослідження, методи дослідження, експеримент, аналіз літературних джерел, анкетування, тестування.

Навчально-методичне забезпечення лекції: мультимедійна презентація.

План лекції

1. Методика навчання іноземних мов як наука та її зв'язок з іншими науками.
 - 1.1. Методика навчання іноземної мови, її об'єкт, предмет та завдання.
 - 1.2. Методи дослідження в методиці навчання іноземних мов.
2. Зв'язок методики з іншими науками.
 - 2.1. Методика і лінгвістика.

-
- 2.2. Методика і психологія.
 - 2.3. Методика і психолінгвістика.
 - 2.4. Методика і педагогіка.

Література

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – С. 12-78.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – С. 6-36.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах у структурно-логічних схемах і таблицях : Навчальний посібник / Укладачі С.Ю. Ніколаєва, С.В. Гапонова та ін. – К.: Ленвіт, 2004. – С. 6-14.
4. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : Підручник / Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезикова та ін. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – С. 9-89.

Текст лекції

1. Методика навчання іноземної мови як наука та її зв'язок з іншими науками

Сучасні глобалізаційні процеси, які відбуваються у Європі та у світі, спричинюють посилення міжнародних зв'язків у різних галузях економіки, науки та культури. Необхідність спілкування між різними народами зумовили потребу у навчанні іноземних мов та появу спеціальної науки – методики, яка досліджує закономірності та умови формування іншомовної компетенції, опираючись на теоретичні положення та практичні напрацювання, обґрунтовує цілі, зміст, принципи, розробляє ефективні методи, прийоми, форми та засоби навчання іноземної мови, враховуючи вікові особливості учнів. Значущість цієї науки постійно зростає, оскільки постійно змінюються соціальні умови, концепції вдосконалення освіти, теорія і практика навчання іноземних мов.

1.2. Методика викладання іноземних мов, її об'єкт, предмет та її завдання

У педагогічному плані слово «методика» найчастіше вживається у трьох значеннях:

- 1) «методика» як освітня технологія, тобто, сукупність форм, методів і прийомів роботи вчителя; це «технологія» професійної практичної діяльності;

2) «методика» як навчальна дисципліна.

3) «методика» як наука.

Розглянемо трактування цих понять детальніше.

Освітня технологія – це сукупність прийомів роботи учителя та учнів, які використовуються для вивчення іноземної мови. Виділяють технології інтерактивні, ігрові, комп'ютерні, тренінгові, такі, що сприяють формуванню стратегій вивчення мови. У науковій літературі знаходимо такі поняття як технології навчання (прийоми роботи, які забезпечують наукову організацію праці учителя та учнів на уроці) та технології у навчанні (використання технічних засобів у навчальному процесі та ін.).

Щодо **методики як навчальної дисципліни**, то питання методичної підготовки учителя іноземної мови стають особливо актуальними в наш час, оскільки, як відомо, знання, навички, вміння самого вчителя не стануть надбанням учнів, якщо він не володіє теорією навчання іноземної мови, в основу якої покладені досягнення науки. Для того щоб навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах було ефективним і відповідало сучасним вимогам, майбутній учитель повинен уміти поєднати теоретичні положення методики навчання іноземної мови із відмінним володінням цією мовою та особистісними якостями педагога.

Теорія навчання іноземних мов, яка базується на сучасних досягненнях науки, вказує оптимальні шляхи для досягнення основної мети – формування комунікативної компетенції учнів, тому сучасний учитель має добре оволодіти теоретичним курсом «Методика викладання іноземної мови», який повинен посідати провідне місце в системі професійної підготовки фахівця.

Основними завданнями теоретичного курсу «Методика навчання іноземної мови» є:

- розкрити основні компоненти теорії сучасного навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах і на цій основі навчити студентів використовувати теоретичні знання для вирішення практичних завдань;
- ознайомити студентів із сучасними провідними тенденціями в навчанні іноземних мов у нашій країні та за кордоном;
- розкрити суть складових частин і засобів сучасної методики як науки; спрямувати студентів на творчий пошук під час практичної діяльності у школі;
- сформувати у студентів професійно-методичні вміння, необхідні для плідної роботи в галузі навчання іноземних мов;
- залучити майбутніх вчителів до опрацювання спеціальної науково-методичної літератури, що має стати джерелом постій-

ної роботи над собою з метою підвищення рівня професійної кваліфікації;

- озброїти майбутніх учителів методичною термінологією і навичками її доцільного вживання у процесі аналізу уроків колег і власної діяльності, у виступах на методичних конференціях.

Студенти оволодівають курсом методики навчання іноземних мов на лекційних, практичних та лабораторних заняттях і під час самостійної роботи.

Методика навчання іноземних мов (ІМ) – це самостійна, комплексна, теоретична і прикладна наука, яка досліджує закономірності, цілі, зміст, методи і засоби навчання та виховання учнів на уроках іноземної мови.

Становлення методики навчання іноземних мов як науки відбулося наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття. Воно було результатом тисячолітньої еволюції методів навчання спочатку класичних мов (латинської, давньогрецької), а згодом – і сучасних іноземних мов.

Щоб отримати адекватне уявлення про методику навчання ІМ як про самостійну науку, її об'єкт і предмет, давайте уточнимо самі ці поняття «об'єкт» і «предмет» науки.

Будь-яка наука з її об'єктом і предметом дослідження існує для людини, яка, як відомо, є суб'єктом різноманітних видів діяльності (праці, пізнання, спілкування, гри). Людині як суб'єкту протиставляється навколишній світ, об'єктивна реальність (природа, інші люди, предмети матеріальної та духовної культури тощо), тобто людині як суб'єкту протиставляється цілий світ найрізноманітніших об'єктів. І якщо людина як суб'єкт праці, наприклад гончар, діє на об'єкт, наприклад глину, і своїми зусиллями перетворює його на корисний предмет, наприклад глечик, то людина як суб'єкт пізнання намагається вивчити об'єкт, співвіднести його з іншими об'єктами, добути інформацію про нього, корисні знання, які можуть мати практичне значення.

Не можна не погодитися з тим, що ні одна із наук не може описати свій об'єкт у всій повноті. Тому на один і той самий об'єкт, особливо складний почали звертати увагу декілька наук. У зв'язку з цим від об'єкта науки почали відрізняти її предмет, тобто те, яким чином представлений у науці даний предмет.

Отже, ***об'єктом*** дослідження методики навчання ІМ є реальний процес навчання ІМ у школі, ***предметом*** – закономірності цілісного процесу навчання, науково обґрунтоване проектування та конструювання цілей, змісту, форм, методів, засобів, умов навчання, які забезпечують успішний розвиток і виховання кожного учня як суб'єкта

різних видів діяльності, особистості, індивідуальності, а також успішне оволодіння учнями ІМ як засобом міжкультурної комунікації.

Порівняємо різні формулювання предмета дослідження методики навчання ІМ як науки за останні півстоліття. Так у 1958 році І. Салістра писав, що «як теорія навчання, методика досліджує процес викладання ІМ та його закономірності». У 1967 році С. Золотницька, А. Миролюбов визначили предмет дослідження методики навчання ІМ як «вивчення процесу навчання підростаючого покоління ІМ і його виховання засобами цього предмета». У 1974 р. І. Бім відзначила, що «до предмету методики входить вся проблематика, пов'язана з вивченням даної сфери діяльності, а також проблеми розвитку самої методики як науки». У 1986 р. С. Шатилов відзначив особливо тісний зв'язок методики навчання ІМ з іншими науками, наявність у методики та дидактики спільного об'єкта дослідження і констатував загальне положення, що методика навчання ІМ є «відносно самостійною педагогічною наукою», яка досліджує закономірності засвоєння ІМ як нового засобу комунікації, особливості навчання та виховання учнів засобами ІМ. На початку XXI ст. Н. Галькова констатувала, що предметом методики як теоретичної і прикладної науки є «наукове обґрунтування цілей, змісту навчання, а також наукова розробка найбільш ефективних методів, прийомів і форм навчання з урахуванням поставлених цілей, змісту і конкретних умов навчання».

Отже, як бачимо, методика як наука тісно пов'язана з концепцією навчального процесу, його основними компонентами, які й складають сукупність об'єктів вивчення та об'єктів дослідження. До основних компонентів навчального процесу відносяться: навчаюча діяльність учителя; навчальна діяльність учнів та організація навчання.

Будь-який процес навчання – це процес сумісної діяльності вчителя та учнів. **Навчання** – це акт взаємодії того, хто навчає, з тим, кого навчають, з метою передачі одним і засвоєння іншим соціального досвіду. Обидві сторони – вчитель, і учень – беруть активну участь у цій діяльності, але вчитель здійснює навчаючі дії, спрямовуючи навчальні дії учнів; мотивує навчальну діяльність учнів, спонукає їх до навчання; організує навчальні дії таким чином, щоб вони давали максимальний ефект; дає учням матеріал для засвоєння та орієнтири для їх навчальної діяльності; здійснює контроль за ефективністю засвоєння. Спочатку навчаючі дії вчителя превалюють. Однак вони обов'язково спрямовані на формування в учнів умінь самостійної пізнавальної діяльності. Поступово частка «участі» вчителя у сумісній діяльності зменшується, а учнів зростає. Змінюється і якість навчальних дій – дії учнів стають більш активними, творчими й самостійни-

ми, а роль учителя зводиться до керування цією активною і самостійною діяльністю учнів.

У методиці навчання іноземних мов виділяють дві функціонально різні методики: загальну та спеціальну. **Загальна методика** займається вивченням закономірностей та особливостей процесу навчання будь-якої іноземної мови у будь-якому типі навчального закладу. **Спеціальна методика** досліджує навчання конкретної іноземної мови у певному типі навчального закладу з урахуванням мовних і мовленнєвих особливостей рідної мови.

Постійний розвиток методичної науки зумовлює появу самостійних відгалужень загальної методики, наприклад: історичної методики (аналіз методичних концепцій минулого); експериментальної методики (розробка теорії реалізації наукових методичних досліджень); порівняльної методики (дослідження особливостей навчання іноземних мов у різних країнах), методики використання технічних засобів навчання тощо.

У методиці навчання іноземної мови часто поряд з терміном «**методика**» використовують термін «**лінгводидактика**». Однак, як показує аналіз науково-методичної літератури, серед учених не існує однієї точки зору щодо змісту і призначення цього терміна. Одні дослідники повністю відмовляються від терміна «методика» і пропонують використовувати лише термін «лінгводидактика», інші наполягають на необхідності чіткого розмежування цих термінів, як, наприклад, Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін. Вони стверджують, що лінгводидактика обґрунтовує основні закономірності оволодіння іноземною мовою у навчальних закладах з позицій учня на основі філософії мови, лінгвістики, психології, психолінгвістики, соціології. Методика, інтерпретуючи лінгводидактичні закономірності, досліджує процес навчання, створює його модель (систему) і втілює її у конкретних програмах, підручниках, вправах тощо. Проте більшість науковців (С.Ю. Ніколаєва, Н.Ф. Бориско, О.Б. Бігич та ін.) пропонують розглядати ці поняття як синонімічні.

Методика навчання іноземної мови як наука має свій **понятійний апарат** – систему термінів, які відбивають зміст даної галузі знань. Словники методичних термінів свідчать про багатство і широту термінологічного складу цієї науки (наприклад, «Лингводидактический энциклопедический словарь» А.Н. Щукина налічує більш ніж 2000 термінів).

Теоретичним фундаментом методики є результати наукових досліджень самої методики навчання ІМ, а також суміжних наук.

1.2. Методи дослідження в методиці викладання іноземних мов

Експериментальною базою дослідження методики як науки є **методи дослідження** (способи пізнання і вивчення явищ дійсності), які мають на меті одержання наукових даних про закономірності навчання іноземних мов, про ефективність навчальних матеріалів, що використовуються, способів і форм навчально-виховного процесу.

Методи дослідження традиційно поділяють на **загальні** (використовуються у кожній науковій дисципліні) та **спеціальні** (відображають особливості окремої науки). Розрізняють також **емпіричні** (аналіз наукової літератури, наукове спостереження, узагальнення досвіду навчання, бесіда, дослідне навчання, пробне навчання, анкетування, тестування, хронометрування, статистичний аналіз результатів роботи) і **теоретичні** методи (аналіз і синтез, порівняння, дедукція та індукція, моделювання).

У сучасній методиці навчання іноземної мови виділяють також **основні** та **допоміжні** методи дослідження. До **основних методів** відносять: критичний аналіз літературних джерел (в тому числі ретроспективне вивчення вітчизняного й зарубіжного досвіду); вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи вчителів, які досягли видатних результатів у навчально-виховному процесі; наукове спостереження; пробне навчання; експеримент; дослідне навчання. **Допоміжні методи** охоплюють: дослідну бесіду, інтерв'ю, анкетування, тестування; хронометрування, експертну оцінку, соціометрію, педагогічний консиліум, моделювання, математичну статистику. Розглянемо їх детальніше.

Критичний аналіз літературних джерел як метод дослідження може бути самостійним, наприклад, коли вивчаються методи навчання іноземних мов минулого, або є складовою частиною деяких основних методів дослідження. Така робота завжди цілеспрямована, творча і завершується синтезом одержаних знань, формулюванням висновків. Матеріалом є методичні посібники, монографії, програми, підручники, архівні матеріали, які висвітлюють питання як теорії, так і практики.

Вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи вчителів є надзвичайно важливим методом дослідження, тому що майстри педагогічної праці нерідко знаходять прийоми та методичні рішення, використання яких значно підвищує ефективність навчального процесу. Дослідження педагогічного досвіду не обмежується описом діяльності вчителів, а передбачає аналіз фактів: умов застосування методів і прийомів, форм та режимів, засобів навчання, розподілу навчального часу, послідовності, видів та структури вправ, рівня

сформованості знань, умінь, навичок. Педагогічний досвід учителів вивчають шляхом безпосереднього спостереження за уроками, бесід із працівниками шкіл та учнями, спеціальних тестувань, контрольних робіт, ознайомлення із публікаціями у науково-методичних виданнях.

Наукове спостереження має цінність лише тоді, коли воно підпорядковане певній меті. Особливої цінності набувають спостереження, зафіксовані за допомогою технічних засобів. Результати зафіксованих спостережень можуть доповнюватися контрольними роботами, стандартизованими та нестандартизованими тестами, протокольними матеріалами. Кваліфікована класифікація спостережень – цінний матеріал для розробки методичних рекомендацій.

Пробне навчання – це дослідження, побудоване переважно на ерудиції та педагогічній інтуїції вчителя, який здійснює науковий пошук. У цьому випадку вчитель, спираючись на власний досвід, без глибокого і тривалого вивчення проблеми здійснює пошук, завдяки якому підтверджується або спростовується висунуте і первинно обґрунтоване припущення, спрямоване на удосконалення окремих аспектів процесу навчання іноземної мови.

Простота реалізації пробного навчання, легкість отримання та обробки його результатів роблять цей метод дослідження найбільш доступним для вчителів шкіл, якщо вони не володіють методикою проведення складніших методів дослідження.

Експеримент у навчанні іноземних мов посідає особливе місце серед основних методів дослідження. З його допомогою вивчаються загальні та спеціальні закономірності навчання іноземних мов. Під експериментом розуміють науково поставлений дослід, заснований на ретельному вивченні варіювання явища, яке досліджується, при можливому урівноваженні всіх інших значущих факторів.

Реалізація експериментальної роботи пов'язана з висуненням **гіпотези**. Гіпотезою в наукових дослідженнях називають таке припущення, котре містить нові, ще не перевірені наукою твердження, які можуть бути перевірені за допомогою вже відомих або нових, запропонованих дослідниками методів. Як правило, гіпотеза перевіряється в ході експерименту або дослідного навчання. Як сама гіпотеза, так і методи її перевірки потребують ретельного опрацювання. Гіпотеза не повинна містити суперечностей, у ній має бути чітко визначено, яким чинним положенням науки вона відповідає і що несе в собі нового – такого, що потребує доведення.

Гіпотеза в експерименті та гіпотеза в дослідному навчанні різняться за рівнем абстрактності. До гіпотези в експерименті висува-

ються суворіші вимоги. У багатьох випадках дослідження потребує кількох послідовних гіпотез.

У методиці навчання іноземних мов види експериментів визначаються за трьома ознаками: за значущістю дослідження – розвідувальний та основний /базовий експеримент; за умовами проведення – природний і лабораторний експеримент; за складністю організації – односерійний та багатосерійний, однофакторний та багатфакторний, прямий і перехресний експеримент тощо.

Експеримент як своєрідний процес має чотири фази.

Перша фаза – організація – охоплює такі компоненти: визначення цілей, розробка гіпотези, підготовка експериментальних матеріалів, відбір учасників експерименту.

Друга фаза – реалізація – передбачає проведення запланованого експерименту, який у деяких випадках може складатися з кількох компонентів: передекспериментального зрізу, експериментального навчання, післяекспериментального зрізу. Головне у цій фазі – забезпечити чистоту експерименту і домогтися його надійності.

Третя фаза – констатація – має своїм головним завданням виявити кількісні та якісні характеристики результатів дослідження, що складає основу для формулювання певних закономірностей. У цій фазі визначають два компоненти: обробку результатів і формулювання висновків.

Четверта фаза – інтерпретація – пояснення причин отриманих результатів і доведення їх надійності. До цієї фази входять такі компоненти як аналіз даних і формулювання методичних рекомендацій.

Наступний етап дослідження – упровадження результатів експерименту у практику роботи відповідних навчальних закладів.

Значущість експерименту в теоретичних дослідженнях визначається тим, що він не лише допомагає перевірити результати аналізу, але й сам виступає як один із методів аналізу. У ході експерименту досліджувач розчленовує об'єкт дослідження, виділяє окремі ланки явища, яке вивчається, створює умови для спостереження за ними в чистому вигляді. Разом з тим експеримент не може бути ізольованим від інших методів дослідження і, насамперед, від дослідного навчання.

Дослідне навчання як метод наукового пошуку базується на проведенні масового навчання за запропонованою дослідником методикою. На відміну від інших методів наукового пошуку дослідне навчання дає лише сумарні покажчики, які, проте, характеризуються достатньою надійністю завдяки тому, що дослідження проходить у великій кількості шкіл і впродовж тривалого часу. Дослідне навчання

порівняно з пробним здійснюється як певна модель навчального процесу. Воно буває різних видів у залежності від мети і частіше слугує для перевірки доступності розробленої методики для масової школи. Завдяки цьому методу дослідження можна визначити можливість застосування певних теоретичних положень на практиці, тобто дослідна робота вносить суттєві зміни в методичну систему. Методичні рекомендації, перевірені за допомогою дослідного навчання, пропонуються для впровадження у практику роботи всіх навчальних закладів цього типу.

Допоміжні методи дослідження у самостійному вигляді, як правило, не реалізуються. Вони є важливим доповненням або складовою частиною основних методів дослідження, частина з них відноситься до соціологічних методів дослідження.

Метод дослідної бесіди та інтерв'ю передбачає вивчення поглядів тієї чи іншої групи людей (наприклад, учителів гімназій, учнів старших класів ліцеїв тощо). Бесіда проходить у відповідності до заздалегідь розробленого плану. Відповіді фіксуються, а потім співставляються та аналізуються.

Анкетування запозичене методикою навчання іноземних мов у соціології. За його допомогою вивчають точки зору учнів, учителів, батьків стосовно того чи іншого питання. Під час застосування цього методу групі осіб пропонують усно чи письмово відповісти на відкриті (очікується вільна відповідь) або закриті (вибір певного твердження) питання. У методичному дослідженні, однак, воно не може застосовуватися як самостійний метод наукового пошуку у зв'язку з тим, що його результати носять суб'єктивний характер. Цей метод дослідження набуває відносної об'єктивності лише за умови опитування великої кількості учасників анкетування. Ототожнення об'єктивної наукової істини з думкою більшості опитуваних є методологічною помилкою. Методика укладання анкет проходить орієнтовно за тими ж етапами, що й розробка плану спостереження: визначення мети, формулювання запитань, вибір методики аналізу отриманих відповідей. Бажано, щоб опрацювання результатів анкетування проходило з використанням комп'ютерних програм.

Тестування як допоміжний метод дослідження використовується досить широко. За допомогою тестів різних типів стає можливим порівняно короткий термін проконтролювати рівень сформованості мовленнєвих навичок і вмій великої кількості учнів. В залежності від мети дослідження розрізняють діагностичні, прогностичні, констатуючі та змішані тести. У сучасних методичних дослідженнях найбільшого розповсюдження набули констатуючі тести, які є скла-

довою частиною експерименту. З їх допомогою реалізують доекспериментальний і післяекспериментальний зрізи.

Хронометрування широко застосовується в тих випадках, коли необхідно документально зареєструвати хід усього навчального процесу або певної його частини на уроках. У методичному дослідженні під хронометруванням розуміють фіксацію на магнітофонну або відеострічку ходу навчального процесу, завдяки чому можуть здійснюватися будь-які виміри усномовленневої діяльності вчителя або учнів у зв'язку з вирішенням навчальних завдань. За умови суцільного хронометрування фіксується весь хід уроку або серії уроків, на яких реалізується дослідження; при частковому виділяється лише одне явище, яке вивчається. Саме воно піддається ретельному кількісному та якісному аналізу згідно з метою дослідження.

У випадках, коли використання об'єктивних методів дослідження того чи іншого явища неможливе, застосовується **метод експертів**, або метод компетентних суддів. Цей метод використовується, у першу чергу, в усіх спірних випадках (наприклад, яку програму обрати, за яким підручником навчати тощо). Існують різні експертні методи, які включають індивідуальні і колективні експертні оцінки: метод комісії, мозкового штурму, евристичного прогнозування, узагальнення та незалежних оцінок.

Метод **соціометрії** застосовують для дослідження особистісних стосунків і міжгрупових відносин з метою їх поліпшення, підбору навчальних груп і пар для навчання іншомовного спілкування. Результати соціометричного дослідження відображені у соціограмі, яка дає можливість робити висновки про ступінь організованості групи, її лідерів тощо.

Педагогічний консиліум – це проведене під керівництвом педагога-експериментатора колективне обговорення характеристик учнів з усіма учителями, які працюють у класі, а, при потребі, і з батьками. Мета його – заслухати й обговорити різні погляди про характер тих чи інших учнівських рис, передбачити належні колективні заходи індивідуального підходу до кожного учня, зокрема, при навчанні іноземної мови.

Метод моделювання використовується для моделювання навчання іншомовного мовлення як і будь-якої іншої діяльності. Такий підхід дозволяє користуватися цінною науковою інформацією, одержаною на інших, невербальних моделях (розв'язання математичних задач, шахова гра тощо). У методиці навчання іноземної мови широко використовується моделювання різних сторін навчального процесу з метою пошуку варіантів підвищення його ефективності.

Статистичний метод дозволяє створювати статистичний еталон навчального процесу, на основі якого можна робити висновки про ефективність навчання іноземної мови.

Усі методи дослідження, як основні так і допоміжні, ефективні лише за умови їх комплексного використання. В сукупності вони здатні забезпечити необхідну повноту і глибину вивчення проблеми. Саме тому для проведення методичного дослідження у більшості випадків використовується не один окремо взятий метод, а кілька методів у комплексі – реалізується комплексне дослідження.

2. Зв'язок методики з іншими науками

Методика викладання іноземних мов як самостійна педагогічна наука пов'язана в той же час із значною кількістю інших наук і використовує виявлені ними факти і встановлені закономірності. Лінгвістика, психологія і психолінгвістика, педагогіка знаходяться у тіснішому зв'язку з методикою, ніж інші науки, які вивчають мовлення чи процес передачі інформації. Тому ці науки інколи називають базовими для методики науками. Дані інших наук, суміжних з методикою, надходять до неї опосередковано через базові науки.

2.1. Методика і лінгвістика

Для лінгвістики (мовознавства) **об'єктом** дослідження є людська мова як засіб спілкування, а **предметом** – її суспільна природа, закономірності функціонування і розвитку, «система мовних засобів, які використовуються у мовленнєвому спілкуванні (комунікації)» (О. Леонт'єв).

Зрозуміло, що достатньо повні дані лінгвістики про системність мови, про специфіку рідної та іноземної мови – це надійна база для методики навчання іноземної мови.

Прямий зв'язок методики з лінгвістикою є цілком очевидним, оскільки мова, рідна чи іноземна, є об'єктом дослідження для лінгвістики. Проте відношення між лінгвістикою та методикою трактуються по-різному. Деякі лінгвісти і методисти розглядають методику як «прикладну лінгвістику», вважаючи лінгвістику базовою для методики наукою. На думку цих науковців, методи навчання повинні базуватися на даних лінгвістики, оскільки йдеться про навчання саме мови, а детальне вивчення та опис її системи і функціонування входять до компетенції лінгвістики. Проте існує й інша точка зору, згідно з якою лінгвістика не має даних, які б дозволили їй стати повноцінною базою для створення раціональної методики навчання іноземної мови, головним чином у зв'язку з відсутністю в «суто» лінгвістичних дослідженнях комунікативно-психологічної інтерпретації. У цьому

зв'язку незаперечно важливою для методики є роль психолінгвістики, яка виникла на стику психології та лінгвістики і вивчає мовленнєву діяльність людини. Проте це не означає, що дані лінгвістики втратили для методики свою цінність. Це особливо справедливо стосовно таких напрямів лінгвістики як «комунікативна» лінгвістика, соціолінгвістика, прагмалінгвістика (теорія мовленнєвих актів), текстуальна лінгвістика, функціональна граматики, а також педагогічна лінгвістика, яка безпосередньо пов'язана з розробкою теоретичних лінгвістичних основ методики та прикладних питань навчання конкретної мови, її аспектів та видів мовленнєвої діяльності.

Дані лінгвістики безпосередньо використовуються при розв'язанні проблем, що стосуються глобальних компонентів методики: цілей навчання (для чого навчати?), змісту навчання (чого навчати?), технології навчання (як навчати?) і допоміжних засобів (з допомогою чого навчати?).

Розглянемо внесок лінгвістики у вищеназвані компоненти методики навчання іноземних мов на різних етапах розвитку цих двох наук.

У формулюваннях цілей навчання іноземних мов в середніх навчальних закладах завжди в тій чи іншій мірі представлений лінгвістичний аспект. Так, лінгвістичною основою вивчення мови в рамках граматики / лексико-перекладних методів виступало порівняльне мовознавство, а також вивчення історії мов. Прямий метод як антипод перекладних методів переслідував мету практичного оволодіння іноземною мовою, яке спочатку ототожнювалося з усним мовленням та обмежувалось ним. Лінгвістичною основою такої мети були дослідження младограматиків в галузі фонетики. Остання чверть ХХ ст. орієнтована на комунікацію як мету навчання іноземних мов дітей та дорослих. Лінгвістичну основу комунікативного методу навчання іноземних мов складає переорієнтація з форми на функцію, з лінгвістичної компетенції на комунікативну, з мовної правильності на спонтанність та автентичність (природність комунікації, котра розглядається як серія мовленнєвих актів), що використовуються для певної мети. У світлі функціонально-прагматичного підходу до комунікації навчання іноземної мови включає усвідомлення учнями мети комунікативного акту і досягнення цієї мети за допомогою адекватних мовних форм.

Найвагоміший внесок лінгвістики як однієї із суміжних з методикою наук відчувається у змісті навчання іноземних мов і насамперед у відборі навчального матеріалу як відповіді на запитання «чого навчати?» згідно з конкретними цілями та умовами навчання. Дихото-

мія мова-мовлення, їх співвідношення та функції, поняття система, норма, узус, мовні структури та функції, мовні контакти, соціокультурні аспекти мови і т. і. – весь цей комплекс лінгвістичних проблем знаходить відображення в теорії і практиці відбору та організації змісту навчання іноземних мов.

Так, мовний мінімум не може бути відібраний без урахування співвідношення мови та мовлення. Відомо, що словниковий склад мови як сукупність вербальних засобів мовленнєвого спілкування дуже великий за обсягом, в той час як для «середнього» носія мови вистачає всього дві-три тисячі слів, і навіть письменник вживає всього 15-20 тисяч. Саме лінгвістика пропонує принципи відбору іншомовної лексики, а також елементів мовних систем морфологічного, синтаксичного та фонетичного рівнів і є джерелом даних про те, як реалізується система мови у мовленні.

Вагомий внесок у відбір іншомовного матеріалу, особливо в його організацію (визначення його послідовності в навчальному процесі) і методичну типологію (визначення ступеня його труднощів для засвоєння тими, хто навчається), внесла контрастивна лінгвістика. Логічним висновком з лінгвістичної теорії контрастивного аналізу стало припущення що засвоєння другої (іноземної) мови базується на подоланні розходження між двома мовними системами – рідної мови та іноземної мови. Згідно з цим порівняльний аналіз рідної та іноземної мови, що вивчається, повинен бути проведений до складання навчальних матеріалів, в яких, наприклад, відібрані граматичні структури повинні бути представлені у вигляді речень-зразків. Проведення порівняльного аналізу двох мов дозволяє наперед передбачити помилки на різних рівнях мовних систем і встановити ієрархію труднощів засвоєння.

Дані лінгвістики тексту, об'єктом дослідження якої є не речення, а понадфразова єдність знаходять застосування при відборі текстового матеріалу для навчання читання та усного мовлення.

Лінгвістичні дослідження роблять свій внесок і в розв'язання проблем, які стосуються технології навчання, або відповіді на запитання «як навчати?», а також характеру допоміжних засобів навчання – «за допомогою чого навчати?».

В рамках сучасної рівневої концепції мови загально визначеними є такі рівні або підсистеми мови як фонема, морфема, слово, словосполучення, речення, понадфразова єдність, текст. Виходячи з цього, навчання іноземних мов може проводитись як аспектно, так і комплексно. Разом з тим характерна для комунікативної мети навчання мовленнєва спрямованість допускає аспектну домінанту на конкретних

фрагментах занять і зумовлює необхідність постійного комплексного опрацювання мовних явищ. Так, засвоєння конкретної структури повинно відбуватися в певному контексті з урахуванням усіх просодичних характеристик (наголос, інтонація, інші фонологічні нюанси), а також невербальних компонентів (жести, зоровий контакт, рухи тіла).

Взаємодія двох мов приводить до білінгвізму — володінню двома мовами. У природних умовах мовних контактів виникає координативний білінгвізм, при якому обидві мови співіснують у свідомості індивіда незалежно одна від одної. Однак у процесі вивчення іноземної мови домінує рідна мова, впливаючи на систему іноземної мови. У цьому випадку субординативний білінгвізм проявляється в переносі знань, навичок і вмінь з рідної мови на іноземну. Якщо наявність схожості між мовами служить важливою опорою при вивченні іноземної мови, то невідповідність системи, норми та узусу рідної та іноземної мов спричиняє перенос негативного досвіду з рідної мови на іноземну і помилки, які можуть спотворювати не тільки форму, але й зміст.

Дані лінгвістики про розходження в системах конкретних мов дозволяють виявити випадки такого негативного переносу, що служить важливою передумовою для розробки їх методичної типології, в основі якої лежить ієрархія труднощів засвоєння іншомовного матеріалу.

2.2. Методика і психологія

Для психології *об'єктом* дослідження є психіка, психічна діяльність людини. *Предметом* дослідження психології, як стверджує П.Я.Гальперін, виступає орієнтовочна функція психічної діяльності, тобто способи вирішення суб'єктом завдань орієнтування в оточуючому світі з використанням психічних образів.

Процес становлення кожного учня школи в якості суб'єкта, особистості, індивідуальності, як і процес оволодіння учнями іншомовною діяльністю і міжособистісним спілкуванням іноземною мовою потребує досить значної психологічної підтримки, у зв'язку з чим психологія як наука справедливо вважається базовою для методики навчання іноземної мови.

Не випадково у другій половині ХХ століття утворилася самостійна наукова дисципліна — психологія навчання іноземної мови, яка і вивчає процеси оволодіння мовою в умовах навчання, формування інтелектуальних і особистісних новоутворень у цілому процесі і багато чого іншого (В.А.Артемів, В.Б.Біляєв, І.А.Зимняя).

Точніше кажучи, психологія — це не одна наука, а цілий комплекс взаємозв'язаних наук: загальної психології, вікової психології,

педагогічної психології, психології мовлення, психології спілкування тощо.

Загальна психологія вивчає загальні закономірності психічної діяльності дорослої людини. Вона є основою розуміння тих психічних процесів, які відбуваються при оволодінні іншомовним мовленням.

Вікова психологія досліджує закономірності розвитку людини, формування психічних процесів пам'яті, мислення, уяви, почуттів і психічних якостей особистості. Вікова психологія допомагає визначити зміст навчання, раціональні методи і прийоми, організувати уроки з урахуванням вікових особливостей учнів.

Педагогічна психологія вивчає закономірності розвитку психіки людини у процесі виховання і навчання; досліджує проблеми управління засвоєнням знань і формуванням навичок і вмінь; виявляє психологічні фактори, які зумовлюють успішність навчання, взаємовідносини між учнем і вчителем, індивідуально-психологічні характеристики школярів. Педагогічна психологія допомагає визначити мотивацію діяльності учнів у процесі оволодіння іншомовною діяльністю і підтримувати інтерес до мови і народу, який нею користується.

Психологія мовлення аналізує процес володіння та оволодіння мовленням, взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього мовлення, якості вербальної пам'яті, закономірності усного і писемного мовлення.

Психологія спілкування вивчає проблеми, пов'язані з тим, як людина спілкується. Перш за все, це види і засоби спілкування. У сучасній науці виділяють три основні види спілкування: соціально орієнтоване; предметно орієнтоване та особистісно орієнтоване. Розрізнення цих видів спілкування є суттєвим для навчання говоріння, головним чином діалогічного мовлення. Серед засобів спілкування виділяють мовні та немовні, які реалізуються в мовленні у взаємозв'язку. Невербальні засоби, притаманні відповідній культурі та специфічні для неї (наприклад, жести), мають вивчатися разом з іншомовним мовленням.

Психологія праці через призму методики допомагає визначити шляхи ефективних контактів між учителем та учнями. Врахування даних цієї науки сприяє науковій організації навчання: встановленню обсягу раціонального співвідношення класної і домашньої роботи, допустимого часу застосування технічних засобів навчання (насамперед комп'ютера) тощо.

Інженерна психологія досліджує процеси взаємодії людини і машини, її положення враховуються при розробці нових технологій

навчання іноземних мов з використанням технічних засобів, наприклад, комп'ютерної технології.

Експериментальна психологія збагачує методиками результатами досліджень у галузі психології діяльності учнів, фізіології вищої нервової діяльності: про системи мозку, які обслуговують мовлення, про умовні рефлекси, другу сигнальну систему, про динамічні стереотипи (І.П. Павлов), про зворотну аферентацію, прогнозування дій як внутрішню систему керування психологічними процесами (П.К. Анохін) тощо.

Знання закономірностей функціонування мислення, пам'яті, сприймання, уваги, мотивації та їх індивідуальних проявів допомагає вчителю обирати раціональні методи і прийоми навчання іноземної мови, забезпечує керування розумовою діяльністю учнів.

2.3. Методика і психолінгвістика

Надзвичайно цінними виявляються і дані психолінгвістики, об'єктом дослідження якої є «сукупність мовленнєвих подій або мовленнєвих ситуацій» (О. Леонтьєв), а предметом – «співвідношення особистості із структурою і функціями мовленнєвої діяльності з одного боку і мовою, як основною «утворюючою» образ світу людини з іншого боку» (О. Леонтьєв). Адже засвоєння нової мови – це перехід на новий образ світу, необхідний для взаєморозуміння і співпраці з носіями цієї іншої мови і іншої культури.

Психолінгвістика – наука, яка вивчає закономірності мовленнєвої діяльності, досліджуючи мовленнєву поведінку людини, описуючи моделі процесів мислення, операцій, дії, які відбуваються під час слухання і говоріння. Представники цієї науки роблять спроби визначити, які мовні одиниці і в якій послідовності беруть участь при кодуванні інформації (говорінні) і її декодуванні (слуханні). Вони намагаються виявити подібність і різницю між лінгвістичною і мовленнєвою граматику, яка формується у людини, встановити послідовність засвоєння системи мови і закономірності її функціонування.

Вирішення перелічених проблем має суттєве значення для методики навчання іноземних мов. В результаті здійснення мовленнєвої діяльності формуються механізми мовлення, які забезпечують сприймання при аудіюванні і читанні та породження мовленнєвого продукту при говорінні та письмі. У процесі навчання іноземної мови формується навчальна (пізнавальна) діяльність, під час якої учні оволодівають мовою, у них розвиваються механізми мовлення і мовленнєва діяльність, в якій мова і функціонує. Подібно будь-якій діяльності, мовленнєва діяльність має свій предмет – думку (змістовий план висловлювання). Мовленнєва діяльність реалізується в конкретних діях та операціях,

які забезпечують роботу певних механізмів мовлення, відповідальних за аудіювання, говоріння, читання і письмо.

Отже внесок психолінгвістики в методикау навчання іноземних мов в узагальненому вигляді такий:

- навчання мови передбачає розвиток мовленнєвої діяльності;
- особливого значення набуває комунікативна функція мовлення, що зумовлює необхідність створення відповідних ситуацій спілкування;
- вправи мають носити проблемний характер; вирішення проблеми сприяє як формуванню мовленнєвих навичок, так і активізації процесів мислення;
- формування вмій іншомовного мовлення буде ефективнішим при наявності мотивації.

2.4. Методика і педагогіка

Для педагогіки *об'єктом* дослідження є навчання, тобто ті явища оточуючого світу, які зумовлюють розвиток людського індивіда, а *предметом* – навчання як реальний цілісний педагогічний процес, цілеспрямовано організований у соціальних інститутах (сім'ї, навчальних і культурно-виховних закладах). У зв'язку з цим педагогіка слугує для методикау навчання іноземних мов базовою наукою.

Для *дидактики об'єкт* дослідження – це навчання як єдність викладання і навчання, а *предмет* дослідження – закономірності процесу навчання, конструювання найбільш ефективних форм і методів навчання, які забезпечують засвоєння учнями певного змісту навчання. Методика базується на даних дидактики при вирішенні таких питань як цілі навчання, загальна спрямованість змісту навчання, організаційні форми навчання тощо. Методика спирається на досягнення педагогіки в питаннях виховання і загальної освіти у процесі навчання іноземної мови.

На основі положень дидактики організується процес навчання, розробляється теорія уроку, обираються методи контролю навичок і вмій.

Однак механічне перенесення даних педагогіки на процес навчання іноземної мови не може вважатися правомірним. Мета навчання іноземної мови відрізняється від цілей навчання інших дисциплін: перше місце посідає не накопичення знань, а оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю. Специфіка навчання іноземної мови, наприклад, залежність методів навчання іноземної мови від особливостей рідної мови і взаємодія двох мов, не відображені ні в педагогіці, ні в дидактиці.

Сучасна дидактика приділяє велику увагу організації активної діяльності самих учнів у засвоєнні нових знань та оволодінні вміннями,

управлінні навчально-виховним процесом, стимулюванні активності учнів, залученні школярів до планування своєї навчальної діяльності, плануванні методів, засобів і форм навчальної діяльності, її самоорганізації, самоконтролю. При такій постановці питання виникає необхідність у зміщенні акценту з активної діяльності вчителя на активну діяльність учня, а ефективність оволодіння іноземною мовою знаходиться у прямій залежності від активності учнів, від способів залучення їх до всіх видів мовленнєвої діяльності.

Практична реалізація цієї проблеми пов'язана з необхідністю навчити учнів прийомів навчання: спостереження за фактами мови та виявлення закономірностей; перенесення знань, навичок і вмій, набутих при оволодінні рідною мовою, на оволодіння іноземною мовою; прийомів виконання завдань різних типів у всіх видах мовленнєвої діяльності, прийомів самоконтролю і самокорекції, а також самоаналізу результатів навчальної діяльності. Учні повинні навчитися користуватися підручником і навчальними посібниками і вміти планувати свою роботу з іноземної мови.

Крім вищеописаних наук, методика використовує результати дослідження багатьох інших наук, наприклад, літератури, соціології, лінгвокраїнознавства, інформатики або кібернетики.

Висновки. Отже, підсумовуючи все вище сказане, відзначимо, що становлення методики навчання іноземної мови як науки відбулося наприкінці XIX – на початку XX століття. На сучасному етапі – це самостійна, комплексна, теоретична і прикладна наука, яка досліджує закономірності, цілі, зміст, методи і засоби навчання та виховання учнів на уроках іноземної мови.

Методика навчання іноземної мови як наука має свій об'єкт, предмет і методи дослідження. Основні завдання методики як науки полягають у науковому синтезі даних суміжних наук і визначенні власне методичних закономірностей; у теоретичному обґрунтуванні цілей, змісту, принципів навчання; у практичному розробленні ефективних методів, прийомів, форм та засобів навчання з урахуванням конкретних умов навчання та вікових особливостей учнів.

Навчання іноземної мови ґрунтується на лінгвістичних, психологічних, психолінгвістичних та дидактичних засадах. Володіючи знаннями з лінгвістики, вчитель добирає потрібний матеріал для проведення уроків, правила, які необхідно пояснити учням тощо. Знання психологічних явищ, процесів, закономірностей психології мовленнєвої діяльності, дидактичних засад дають змогу оптимізувати навчально-виховний процес.

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)

Імагологія як галузь порівняльного літературознавства

Дисципліна: порівняльне літературознавство

Вид лекції: тематична

Дидактичні цілі:

Навчальні: ознайомити студентів зі становленням та джерелами виникнення імагології, допомогти засвоїти понятійний апарат імагології, продемонструвати на конкретних прикладах стереотипність людського мислення.

Розвиваючі: розвивати навички імагологічного аналізу художнього твору.

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

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

Основні поняття: архетип, автообраз, етнообраз, гетерообраз, імагологія, концепт «свій-чужий».

Навчально-методичне забезпечення: мультимедійна презентація.

План

1. Міждисциплінарність імагологічних досліджень.
2. Становлення імагології як науки.
3. Понятійний апарат імагології.
4. Національні стереотипи в дискурсивному висвітленні.

Рекомендована література

1. Андрусів С. Модус національної ідентичності: Львівський текст 30-х років ХХ ст. – Львів: ЛНУ ім. Івана Франка. – Тернопіль: Джура, 2000. – 340 с.
2. Будний В., Ільницький М. Порівняльне літературознавство. – К.: Видавничий дім «Кієво-Могилянська академія», 2008. – 430 с.
3. Гачев Г. Национальные образы мира. Общие вопросы. Русский. Болгарский. Киргизский. Грузинский. Армянский. – М., 1988. – 448 с.

4. Грабович Г. Грані міфічного: образ України в польському й українському романтизмі; Єврейська тема в українській літературі XIX та початку XX сторіччя // Грабович Г. До історії української літератури. – К.: Критика, 2003. – С. 157-179, 218-236.
5. Дзюба І. Стереотипи сприйняття української культури // Дзюба І. З криниці літ: У 3 т. – Т. 2. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. – С. 567-575.
6. Наливайко Д. Літературознавча імагологія: предмет і стратегії // Літературна компаративістика. – Вип. 1. – К« 2005. – С. 27-44.

Текст лекції

1. Міждисциплінарність імагологічних досліджень.

Поняття «імагологія» не так давно увійшло в обіг гуманітарних наук. Слово походить від латинського *imago* (зображення, образ, відображення). **Імагологія** – наукова дисципліна, що має предметом вивчення образи «інших», «чужих» націй, країн, культур, сторонніх для сприймаючого суб'єкта. Образ «чужого» вивчається в імагології як стереотип національної свідомості, тобто як стійке, емоційно насичене, узагальнено-образне уявлення про «чужого», сформоване у конкретному соціально-історичному середовищі. З цього випливає, що імагологія не тільки розкриває образ «чужого», але також, у зв'язку з процесами рецепції і оцінки, характеризує і сам сприймаючий суб'єкт, тобто відображає національну самосвідомість і власну систему цінностей.

Імагологія має **міждисциплінарний** характер: її джерелами є мова, культура (і масова, і елітарна), різні види мистецтва, література, фольклор, дані семіотики, етнолінгвістики, етнопсихології, етнографії, етнології, культурології, історії, політології та ін. Вивчаючи отримані з цих джерел матеріали, імагологія прагне до їх узагальнення та вироблення якоїсь загальної парадигми рецепції «чужих» в просторі тієї чи іншої національної свідомості.

У світлі того, що імагологія є міждисциплінарною, можна говорити, наприклад, про історичну імагологію: її джерелами є матеріали національної історії, архівні документи, мемуари, з яких можна почерпнути відомості про те, як формувалися та трансформувалися уявлення одного народу про інший в ході історії. Мистецтво, наприклад, кіно, також відображає уявлення про інші культури, але вони містяться в кінематографі.

Думки іноземців про місто Москва:

Никогда не гуляйте в одиночестве – могут убить. Не носите деньги в паспорте. Если его проверит страж порядка, подумает, что

деньги вы положили для него. Не стоит ездить после 7 вечера в метро. Очень много бездомных людей укладываются спать по вагонам.

(Путеводитель Travelnotes, США)

Бездомные в России совсем не такие, как в Америке, они более трагичны и менее опасны.

(Джастин Даймерс, США)

Вообще-то ни один разумный человек не пойдет в два часа ночи в магазин за колбасой. Но. количество услуг, которые могут быть оказаны в Москве круглосуточно, внушительно. Постричься в 23:30, полистать книги в 2:00 или купить на строительном рынке дрель в 4:00 – все реально!

(Томас Виде, Германия)

Метро-убежище бродячих собак и по уши влюбленных подростков, бездомных алкоголиков и раненых ветеранов, туристов и смертельно усталых людей, едущих на работу или с работы. Но в залах есть нечто, рассказывающее историю самой России. Это памятник эпохе коммунистического режима, когда подземные дворцы со сверкающими люстрами, украшенные мозаиками, фресками, скульптурами, возводились для рядов пассажиров. Когда я только приехала в Москву, летняя жара и давка в метро едва не сделали меня трезвенницей. Я не могла вынести зловония, распространяемого пьяными: водка испарялась из их тел вместе с потом, их мокрая кожа липла к моей, как полиэтиленовая пленка. Но тут же я видела, как молодые люди галантно вскакивают на ноги, уступая места старушкам, или как россияне утыкаются в книгу, куда поезд с ревом несетя по туннелю, и понимала, что здесь не так уж и ужасно.

(Меган К. Стэк, Los Angeles Times)

Двери в московских метро закрываются прямолинейно: если они закрываются, то они действительно закрываются. Даже если между ними кто-то стоит.

(Монтсе Аревало, Испания)

Прежде всего вы должны научиться произносить это слово правильно – «метро» (*metro*)! Еще будьте внимательны рядом с хрупкими пожилыми леди, они самые невыносимые люди в метро. В первый раз, когда меня пихнули изо всех сил, я обернулся, ожидая увидеть большого мужика, но столкнулся лицом к лицу с бабулей. С тех пор я начеку. Если вы улыбаетесь в общественных местах, то согласно российской культуре, вы идиот, поэтому в метро должны стоять с взглядом, выражающим угрюмость или крайнюю степень агрессии.

(Фрэнк Хансельман, Голландия-Испания)

Существует странный вид бабушек (*babushkas*) у турникетов перед входом в метро. Они сидят за стенами из прозрачного плас-

тика в конструкції около 2 м высотой и смотрят на идущих через «билет-барьер». Они в форме, похожей на милицмейскую. У них короткіе стрижки и хмурый вид. Их работа в том, чтобы наблюдать, как люди проходят через турникеты. Если им кто-то не нравится, они свистят в свисток. Новички в Москве часто отмечают холодность и неприязнь прохожих. Но я понял: это щит. Когда сталкиваешься с ними в жизненных ситуациях, а не в метро, русские радушны и гостеприимны. В метро же каждый сумрачно глядит в пространство. Друг на друга смотрят лишь влюбленные. Но однажды я видел как толпа школьников влетела в вагон. Они смеялись, кричали, толкались – для них поездка была приключением! И тут я увидел, как все заулыбались. Думаю, каждый подумал о чем-то хорошем.

(Эдвард Эдриан-Валланс, Великобритания)

Меня научили пить пиво с сушеной рыбой – этого я нигде не видел. Сначала не хотел пробовать из-за ужасного вида и запаха, а потом понравилось. Стучать воблой по столу – это очень по-русски и весело. А по настоящему национальный продукт – нарезной батон. Он олицетворение страны – белый, простой, чаще всего не первой свежести, но очень вкусный. Я никогда не видел, чтобы люди пили так много чая. Даже в клубе в 3 часа ночи заказывают чай.

(Дик Янсен, Нидерланды)

Образи «чужих», створені в творах художньої літератури, дозволяють говорити про «художню імагологію», яка вивчається порівняльним літературознавством.

На відміну від історичної імагології, матеріал якої відрізняється високим ступенем достовірності, **художня імагологія** володіє достовірністю іншого роду: література при всій її умовності здатна повнокровно, жваво відтворити атмосферу людських відносин, менталітет, характери, мову, стереотипи повсякденної свідомості, сформовані в національному або соціальному середовищі. Разом з тим художня імагологія вимагає міждисциплінарного підходу, тобто залучення даних історії, культурології, етнопсихології, даних про національний характер, спосіб життя, поведінку, звичаї, релігію і т. п.

Впритул до літературознавчої імагології прилягає **фольклорна імагологія** як дисципліна також філологічного циклу. Джерелами її є всі жанри народної творчості (прислів'я, приказки, білини, історичні пісні, казки, анекдоти, частівки та ін.) Будучи продуктом народної творчості, фольклор здатний правдоподібно і безпосередньо відобразити існуючі в народі стереотипи масової свідомості про чужинців. Такий, наприклад, образ німця, що формується на основі російських прислів'їв про німців, зібраних В.І. Далем: Німець хитрий: мавпу ви-

гадав; У німця на все струмент є; Німець своїм розумом доходить (ви-находить), а росіянин очима (переймає). Образ німця, відображений у цих прислів'ях, створений на основі узагальнених уявлень, історично сформованих в народній свідомості. І до чого така надмірна любов до порядку? Приводиться нижче міркування про німецький характер, яке належить не російському автору, чий народ обожає двох милих персонажів на ім'я Авось да Либонь, а «манірному і нудному» англійцеві). Цей англієць – письменник Джером К.Джером, автор шедевра» Троє в човні, не рахуючи собаки». Виявляється, у нього є ще й» Троє на чотирьох колесах «, і саме там говориться про німців:

«Кожна квітка у нього в саду прив'язана до палички; через неї не видно іноді самої квітки, але німець спокійний: він знає, що квітка там, на місці, і що вигляд у неї такий, який повинен бути. В центрі садової галявини, яка іноді буває не більше скатертини і неодмінно обкладена залізною огорожею, ставиться порцелянова собака. Німці дуже люблять собак, але фарфорових більше, ніж справжніх: фарфорова собака не рие в саду ям, щоб ховати залишки кісток, і квіткові клумби не розлітаються з-під її задніх лап за вітром земляним фонтаном. Порцеляновий пес – ідеальний звір з німецької точки зору; він сидить на місці і не пристає ні до кого; якщо ви шанувальник моди, то його дуже легко змінити або переробити, згідно з новітніми вимогами «Собачого Клубу»; а якщо прийде бажання пооригінальнічати або зробити за власним смаком, то можна завести особливу собаку – блакитну чи рожеву, а за невелику приплату навіть двоголову. Нічого цього не можна домогтися від живої собаки».

У російських прислів'ях про українців підкреслюється їх дурість (*Индеекка из одного яйца семерых хохлов высидела; Продали с хохла пояс за три деньги, а хохол ничо чем в придачу пошел*), що дивно поєднується з хитрістю (*Хохол глупее вороны, а хитрее черта, Где хохол прошел, там еврея делать нечего*), що в очах росіян, породжує певну двоїстість поведінки українця, що не сприяє успішному спілкуванню (*Хохол не соврет, да и правды не скажет*). Паремії вказують і на іншу рису українців – упертість (*И по воду хохол, и по мякину хохол*). Вираз «*Він хохол*», за В.І.Далем, означає, що ця людина і хитра, і вперта. На тлі безсторонніх характеристик українського етносу, відбитих у російських пареміях, виділяються кілька, які визнають наявність музичних здібностей: *Русак до чтения, хохол до спеванья; Хохлы никуда не годятся, да голос у них хорош*.

Не менш продуктивним є вивчення мови в тому ж аспекті. Мовна картина світу в кожен історичний відрізок часу відображає стереотипи національної свідомості, дозволяючи отримувати з неї імагологічну інформацію.

2. Становлення імагології як науки.

Як наукова дисципліна літературознавча імагологія почала оформлятися в кінці XIX ст., і тільки в кінці XX ст. виник термін «імагологія». Більшість дослідників вважає, що ця дисципліна зародилася у Франції і спочатку об'єктом її уваги були в основному художні образи народів сусідніх країн. Інтенсивний розвиток літературознавчої імагології припадає на другу половину XX ст.

Витоки імагології слід шукати у французькому порівняльно-історичному літературознавстві 1950-х років, що намагалося оновити свій тематичний реєстр і дослідницький інструментарій. Першопрохідцями у цьому напрямку були два французьких учених – професор Сорбонни **Жан-Марі Карре**, що видав в 1947 р. монографію «Французькі письменники і німецький міраж: 1800-1940», і його колега **Мариус-Франсуа Гійяр**, перу якого належить книга «Порівняльне літературознавство» (1951).

Ж.-М. Карре досліджував, як формувався і еволюціонував образ Німеччини у французькій літературі XIX – першої половини XX століття. У передмові до книги Карре підкреслював, що він не збирається вивчати вплив німецької літератури на французьку, що свою мету він бачить у тому, щоб «нагадати про ті оптичні помилки, які були допущені французькими письменниками» в їх уявленнях про Німеччину.

Книга М.-Ф. Гійяра стала своєрідним теоретичним маніфестом, що декларувала необхідність звернення до нової (імагологічної) проблематики в рамках компаративістики. М.-Ф. Гійяр вступив в полеміку з американськими літературознавцями-компаративістами, які, з його точки зору, занадто багато уваги приділяли вивченню літературних контактів і впливів. Гійяр же вважав, що «вивчення впливів часто оманливе і розчаровує» (Guyard M.-F., 1951). Ще коли мова йде про конкретного письменника, вивчення того, хто з іноземних авторів привертав його увагу, був ним прочитаний, справив на нього вплив, може бути плідним, оскільки описати коло літературних уподобань того чи іншого автора почасти значить описати його самого. Однак коли мова заходить про вплив однієї національної літератури на іншу, то часто, вважав Гійяр, все зводиться до спекуляцій, безпідставних побудов і словоблуду, оскільки для чесного спостерігача нація – занадто складний конгломерат, вона не зводиться до якоїсь простої єдності. Звідси випливав висновок Гійяра: *«Не будемо більше простежувати і вивчати ілюзорні впливи однієї літератури на іншу. Краще спробуємо зрозуміти, як формуються та існують в індивідуальній чи колективній свідомості великі міфи про інші народи і нації ... – в цьому заперука оновлення компаративістики, новий напрям її досліджень»*

(Guyard M.-F., 1951). Таким чином, Гійяр запропонував переключити увагу дослідників з проблеми літературних впливів на проблему рецепції «іншого».

Заклик Гійяра був почутий, і в 1950-60-х роках у Франції з'явилися солідні дослідження образу «чужого» (наприклад, роботи А. Лортоларі. Ш. Корбе, М. Кадо про образ Росії у Франції).

Однак поворот в літературознавстві не тільки до нової проблематики, а й до нової методології прийнято пов'язувати з ім'ям бельгійського вченого **Хуго Дізерінка**. У 1966 р. він опублікував статтю «До проблеми «іміджів» і «міражів» та їх дослідження в рамках порівняльного літературознавства», що стала теоретичним маніфестом з імагології. У роботі «Компаративістська імагологія. Про політичну значущість літературознавства в Європі» (1988) він висловив думку про те, що імагологія має важливу гуманітарну функцію – сприяє пізнанню народами один одного в складному мультинаціональному європейському просторі.

Дослідник **А. Діма** в книзі «Принципи порівняльного літературознавства» пише: *«Вивчення міжлітературних контактних зв'язків і чинників, що виступають у ролі посередників, – знання іноземних мов, книгообмін, знайомство з журналами та газетами, діяльність гуртків і салонів, переклади, адаптації та переробки, вплив і джерела – призводить до накопичення величезного матеріалу, за допомогою якого можна відтворити – цілком або частково – синтетичний образ різних народів в тій чи іншій літературі світу»*. А. Діма ще не називає цю сферу знань імагологією, але мова йде саме про неї. Автор зауважує, що «дослідження, присвячені «національним типам» і їх відображенню в різноманітних формах культури» стали особливо практикуватися в 60-70-і рр. XX в., і перш за все – у Франції. Відзначаючи, що відображення «національного типу» в літературі в силу її специфіки не може бути вичерпним, він в той же час підкреслює особливу виразність і переконуючу силу, властиві художньому слову. А. Діма упевнений, що уявлення про ту чи іншу країну не можуть бути раз і назавжди даними, вони історично рухливі. Змінність їх у часі обумовлена різними факторами – процесами політичного, соціального, економічного, культурного рівня. На створюваний в літературі образ якої-небудь країни впливає також, крім названих чинників, наявність або відсутність досвіду особистого перебування автора в країні, жанрові традиції і багато іншого. Все це, зазначає А. Діма, «зобов'язує нас з крайньою старанністю підходити до портрета тієї чи іншої країни в літературі».

Французький дослідник **І. Шеврель** в книзі «Порівняльне літературознавство» називає імагологію актуальним напрямком сучасної

компаративістики, що системно вивчає уявлення одного народу про іншого. На основі аналізу широкого кола джерел – книг подорожей, романів, критичних есе про письменників та ін. – вчений розмежує поняття «рецепція» і «вплив», відзначаючи, що в сфері імагологічних досліджень перше практично витіснило друге, оскільки рецепція більш пов'язана з процесом колективного сприйняття (і тому більш відповідає духу імагології), тоді як вплив – індивідуальний (так, на його думку, можна говорити про рецепції німецьких романтиків у Франції або про вплив лише одного з них, Е.Т.А. Гофмана). Однак його тлумачення названих понять досить дискусійне.

Польська дослідниця **М. Швідерска** пише, що виникнення літературознавчої імагології пов'язане з ім'ям ученого-компаративіста Ж.-М. Мура, з опорою на герменевтичну феноменологію Поля Рікера. «На думку Ж.-М. Мура, громадська фантазія сприяє створенню культурно-опосередкованих образів «чужого» в літературі, які мають ідеологічний або утопічний характер. У тексті ці образи виконують або інтегруючу роль (як ідеологія), або (як утопія) роль субверсивну, що руйнує дану групу, націю чи культуру». Грунтуючись на цих теоретичних передумовах-посиланнях, М. Швідерска визначає літературознавчу імагологію як *«герменевтичний метод інтерпретації («пояснення») «глибинної семантики» (Поль Рікер) феномена культурного, національного або етнічного «чужого», який проявляється у світі художніх текстів»*.

Аналізуючи образ Польщі в творах Достоевського, Швідерска пояснює негативний характер стереотипного образу поляка в творчості письменника ідеологічними та релігійними причинами: власна православна культура уособлювала для Достоевського все позитивне, добре, сакральне, а чужа культура «латинської» католицької Польщі – навпаки, все чуже, вороже і профанне.

Оскільки імагологія має свій предмет і володіє методологією дослідження, її слід визнати автономною дисципліною. Про це свідчить більш як столітня її історія: вже до середини ХХ ст. вона розумілася як перспективна галузь компаративістики. Серед учених, які зробили великий внесок у її розвиток, Дізерінк називає М.-Ф. Гіяра, Рене Уеллека та інших, констатуючи широке поширення імагології в США і Європі. Активний розвиток цієї наукової галузі пов'язане, на думку В.Б. Земскова, з «вивченням Радянського Союзу в США і в Німеччині, що пояснюється в першому випадку – глобальним суперництвом двох наддержав, у другому випадку – конфліктом в розділеній після 1945 року Німеччині. У цих країнах імагологія виникала як відгалуження від традиційних дисциплін – русистики

та советології». У Росії питання рецепції однією нацією іншої стали предметом таких наукових робіт, як, наприклад, «Захід і Схід у дзеркалі один одного» (редактор Лев Копелев, ФРН), «Двісті років разом» А.І. Солженіцина. У літературознавчу імагологію внесли великий вклад А.Н. Веселовський, В.М. Жирмунський, Г.Н. Поспелов, М.П. Алексеєв, Л.М. Гумільов, Д. С. Лихачов, Ю.М. Лотман, С.С. Аверинцев та ін.

В українській науці проблеми імагології цікавили Дмитра Наливайка. З-під пера цього вченого вийшли ґрунтовні дослідження закордонної рецепції України, її історії та культури («Очима Заходу: Рецепція України в Західній Європі XI–XVIII ст.», 1998), а нещодавно вчений опублікував першу в українській компаративістиці теоретичну розвідку з цієї дослідної галузі – «Літературна імагологія: Предмет і стратегії» (2005).

3. Понятійний апарат імагології.

Літературознавство поки не має в своєму розпорядженні стійкого загальноприйнятого понятійного апарату. Для позначення одиниць, що виражають в художніх текстах уявлення про «чуже», немає закріплених на практиці термінів, сукупність таких одиниць не систематизована. Окремі автори вдаються до використання своєї власної термінології. Так, досліджуючи образ Польщі в творчості Ф.М. Достоєвського, М. Швідерска для позначення понять «образ», «імаготип», «міф чужого» використовує термін «імаготема» (Imagotheme). У «імаготемі» автор виділяє складові елементи – «імагеми» (Imagem), до яких належать усі «польські» персонажі в творах Достоєвського, а також будь-які згадки з області польської історії та культури.

Предметом імагології як компаративної галузі є **літературний етнообраз**, під яким розуміємо такий літературний образ, що конструює не лише індивідуальні риси, а й етнічну (національну) ідентичність зображуваних персонажів, краєвидів чи історичної минувшини, подаючи певні їхні ознаки як «типові» для відповідної країни, «характерні» для цілого народу.

За Д.Наливайком, безпосередній предмет імагології – літературні образи (іміджі) інших країн та іноземців, що створюються в певній національній чи регіональній свідомості й відбиваються в літературі; за своєю природою і структурою вони є інтегрованими образами, специфічними етно- й соціокультурними дискурсами, що відзначаються значною тривалістю, але не лишаються незмінними. Деякі вчені особливе місце й роль відводять літературознавчій імагології на тій підставі, що «першорядним її (імагології. – Д.Н.) предметом є все-

такі література, оскільки з усіх феноменів культури домінуючу роль у формуванні національної свідомості відігравала література» [1; 23].

За своєю структурою літературний **етнообраз** – це деталь, яка використовується для репрезентації (зображення) усєї нації. За цією референційною віднесеністю (тобто пов'язанням індивідуальних рис зображуваного предмета з певною національною ідентичністю) розрізняють образ власного етнокультурного Я – **автообраз** (чи автоімідж, auto-image) та образ Іншого – **гетерообраз** (чи гетероімідж, hetero-image), а за семантикою їх можна ділити на образи позитивно й негативно забарвлені, символічні, карикатурні, гротескні тощо.

Основоположним для імагології є **концепт «свої – чужі»**, визначений Ю.С. Степановим як «протиставлення, яке, в різних видах, пронизує всю культуру і є одним з головних концептів всякого колективного, масового, народного, національного світовідчуття... Принцип «Свої» – «Чужі» розділяє сім'ї – нас і наших сусідів, родини і клани більш архаїчних суспільств, релігійні секти. І вже цілком концептуально відрізняє «свій народ» від «не свого», «іншого», «чужого». Саме ця бінарна опозиція покладена в основу імагології: «своє», рідне (наприклад, українське) служить відправною точкою в сприйнятті і оцінці всякого іншого, чужого. Так, католицький Захід усвідомлюється українською релігійною свідомістю опозиційно по відношенню до православної України.

Очевидно, образ «чужого» є **архетипом**. Під архетипом Юнг розумів «найбільш загальний, фундаментальний і загальнолюдський мотив, початкову схему уявлень, що лежить в основі будь-яких художніх структур». Архетипи відображають колективне несвідоме і складають основу також художніх образів. Віднести до них образ «чужого» дозволяє набір **ознак**, властивих кожному архетипу (за класифікацією А.Ю. Большакової): типологічна повторюваність, абстрагованість від конкретного матеріалу, матрична функція (тобто продуктивність з точки зору відтворення на її основі нових зразків – варіантів основного протообразу), первинність щодо вироблених модифікацій, «спадковість» (тобто передаваність з покоління в покоління).

А.Ю. Большакова виділяє «бінарні» архетипи, такі як «рух – спокій», «хаотичність – впорядкованість», «місто – село», «життя – смерть» і т. д. З допомогою їх, вважає автор, проводиться структурування зовнішнього світу за методом опозицій. Закладена в бінарному архетипі «ідея напруженого діалогу антиномічних величин» багато в чому зумовлює структуру людського мислення. До бінарних архетипів відноситься також концепт «свої – чужі», він структурує зовніш-

ній світ за методом опозиції, складаючи основу імагологічних досліджень.

Питання ставлення до «чужого» за характером, менталітетом, культурою хвилювали людство протягом всієї його історії. Про це свідчать фольклор і художня література різних народів. Як зазначає Г. Гачев в книзі «Ментальності народів світу», «для первісного племені інші – це вже не «ми», «нелюди», частина природи. Ще в Давньому Єгипті семіти зображувалися білими, негри чорними, єгиптяни жовтими, лівійці червоно-коричневими. Потім греки виявили куди більше людей, на себе не схожих, і назвали їх «етноси» (народ, порода)». Міфічні уявлення про «інших» відбивалися вже в ранньому фольклорі. З античних істориків і філософів, які вивчали «інші» народи, можна назвати Страбона («Географія»), Геродота («Історія»), Платона («Держава», «Закони»). Географічні відкриття, подорожі, торгівля, війни, міжнаціональні контакти сприяли «впізнаванню» народами один одного.

В епоху Просвітництва поширенню знань про «чужих» народів особливо сприяв літературний жанр подорожей. У Росії цього жанру віддали данину Є.Р. Дашкова («Подорож російської дворянки», 1775), Д.І. Фонвізін («Листи з Франції», 1777-1778), Н.М. Карамзін («Листи російського мандрівника», 1791-1792). Досліджуючи літературу подорожей, О. Кулішкіна назвала цей жанр «травелогом», тобто «відкривання нових просторів» (перетину кордонів, зіткнення» свого «і» чужого «)» [6, с. 230].

Романтизм, як відомо, проявив поглиблений інтерес до національної самосвідомості народу, до самотності національної культури і літератури, до *color local*, до національної мови та фольклору. Про це писали Гердер («Голоси народів у піснях», 1779), Гете («Загальні роздуми про світовій літературі», 1830) та ін. Створюючи образи персонажів інших національностей (згадаємо тему Криму, циган і молдаван у Пушкіна, малоросів у Гоголя, горців Кавказу у Лермонтова і т.д.), художня література цього періоду відобразила стереотипи інших культур, що вже склалися в народній свідомості. В епоху постромантизму (у Толстого, Тургенєва) подібні теми національного життя отримали конкретно-історичне трактування.

Спектр посередницьких жанрів, які розповсюджують етнокультурні образи, не лише фіксуючи, а й формуючи історію міжкультурного спілкування і взаємопізнання, надзвичайно широкий: мандрівничі записки, звичаєва (етнологічна) повість, історичний, ідеологічний, пригодницький роман, а також переклад, критична реценсія, публіцистична есеїстика тощо.

У літературному творі головну роль у створенні образу чужої країни і перш за все уявлення про чужий національний характер відіграють персонажі-іноземці, носії «чужого» менталітету і культури. Наприклад, черкеска і татарка Бела у Лермонтова, циганка Земфіра і полька Марія в «Борисі Годунові» Пушкіна, українці Тарас Бульба, Солоха, коваль Вакула у Гоголя, німці Тузенбах («Три сестри» Чехова) і чоловік Олени («Біла гвардія») Булгакова. Ступінь розкриття персонажа-іноземця може бути різним – від концептуалізації зображення його характеру до простої згадки про нього. Про концептуальний підхід письменника до створюваного ним образу можна говорити остільки, оскільки зображувана особистість персонажа (характер, «жива» людина) виступає в контексті твору як художнє ціле. Наприклад, Герман в «Піковій дамі» Пушкіна, Штольц в «Обломов» Гончарова, Інсаров в «Напередодні», Лем у «Дворянському гнізді» Тургенева.

«Живі» герої – не єдине джерело формування образу «чужого» в літературі. Дуже часто стереотипні уявлення про «інші» нації в тексті художнього твору містяться у висловлюваннях героїв. У «Піковій дамі» Томський говорить: «Герман німець: він розважливий!» Вони виникають також у ході сюжету, створюються за допомогою предметних подробиць і стилістичними засобами – порівняннями, лексикою, тропами і т.п. Елементи (способи) побудови образу іншої нації дуже різноманітні, тому художній текст являє собою багаторівневий об'єкт імагологічного дослідження. Обсяг матеріалу такого дослідження може варіюватися. Так, можна говорити про образ чужинця (іншої країни) в окремому творі конкретного автора, у творчості письменника в цілому, в національній художній літературі певного періоду або національній літературі в цілому, і навіть – у світовій художній літературі.

Наприклад, підсумовуючи дослідження образу Росії та росіян в англійській літературі IX-XIX ст., Н.П. Михальська виділяє такі основні його елементи: ідея величини / величі країни (величезні простори, оточені величезним морем). Уявлення про країну, неймовірно багату продуктами, товарами, людьми, «могутніми» в своїй єдності і кількості (сімейний початок, «бджолиний рій»), здатними, «воспламенившись гнівом», здобувати перемоги, проявити військову могутність. Блиск і розкіш царського двору (концептуалізованими персонажами виступають найчастіше російські монархи, рідше – узагальнені образи селян) різко контрастує з бідністю народу, його рабською покірністю і безправ'ям. «Цивілізованим» англійським мандрівником проста російська людина найчастіше сприймається як «дикун-

варвар» (іноді – брехливий, іноді – прямодушний), упереджений до п'янства. Протягом століть зберігається характеристика благозвучності і багатства російської мови. Незмінним символом залишається уявлення про російську зиму (холод, сніг, мороз). Атрибути Росії в сприйнятті англійців – ікона і сокира. Тварини, які більш за все асоціюються з Росією, – «лютий бурий (російський) ведмідь», під стать характером російської людини, і вовк. Кожен з цих елементів подається у казковій формі: країна не просто велика, але величезна, багатство – незчисленне, злидні – небачені, рабство – повне, влада – абсолютна, мороз – жахливий, життя – суворе ...

Образ країни, народу може формуватися також алегоричними засобами. «Своєрідною метафорою, розгорнутою в широкому політичному, соціологічному та естетичному контексті для позначення дивовижного сплаву в російській національному характері елітарного європейського та національного селянського», Н.А. Соловйова назвала сцену, в якій Наташа Ростова йде в російський танець («Війна і мир» Л. Н. Толстого). Сенс цієї метафори – у відображенні двоякої структури «руськості» в металітеті дворянства ХІХ в.: Поєднання в ньому європейської орієнтованості (в плані світської культури, мови спілкування, стилю мислення) і почуття національної приналежності, тобто поєднання відкритості західному впливу та збереження російської ідентичності. Наталчин танець – ніби «діалог культур» (аристократичної і селянської) всередині однієї російської культури і між двома – російською та європейською.

Стереотипні уявлення одного народу про інший можуть бути константними (зберігаються незмінними протягом довгого часу) або історично нестабільними, що пов'язано, як правило, зі зміною характеру міжетнічних відносин. Так, на початку ХІХ ст., як пише А.П. Садохін, Європа вважала німців (і вони самі поділяли цю думку) «непрактичним народом, схильним до філософії, музики, поезії і мало здібної до техніки і підприємництва. Але відбувся промисловий переворот у Німеччині – і цей стереотип став анахронізмом». Уявлення про ошадливість, акуратність, розважливість німців більш ніж стабільне.

Таким чином, в основі стереотипізування лежить історичний досвід народу – досвід взаємодії з тією чи іншою нацією. Фактором, який спонукав до пізнання і оцінки всякого «чужого», «іншої» культури, часто є дивуванням перед незвичним, незнайомим. В умовах глобалізації культури питання про шляхи виникнення стереотипних уявлень про «чужинців», представника тієї чи іншої нації, і про трансформацію цих стереотипів – істинних і хибних – в масовій свідомості

стоїть дуже гостро. Розвиток імагології пов'язаний із необхідністю сприяти взаєморозумінню між народами і має певну гуманітарну мету.

4. Національні стереотипи в дискурсивному висвітленні.

Дослідники звернули увагу, що на рівні побутового мислення індивідуальна й колективна психіка мають властивість творити стереотипи – звичні стійкі уявлення стосовно різних сфер життя, зокрема й міжнаціональних взаємин. Про німців звичайно говорять, що вони акуратні й пунктуальні, іспанців вважають гордими й палкими, а французів – влюбливими та легковажними. Фраза «типовий німець» чи «типовий француз» зрозуміла співрозмовникам і не потребує додаткових пояснень, бо ґрунтується на стереотипах, які приписують тому чи тому етносу певний набір характерних рис. Справді: за французами міцно закріпилися легковажність і старанність у любові, за німцями – педантичність, любов до порядку, докладність і помірність у всьому, за росіянами – лень і загальна розхлябаність натури. Італійці (і взагалі всі жителі півдня) в нашому уявленні обов'язково гарячі, пристрасні, перебільшено жестикулюють. Сіверяни, навпаки, загальмовані, повільні, довго міркують. Грузини – велелюбні, ревниві і неодмінно влаштовують нескінченні застілля. Українці (у всякому разі, судячи з анекдотів) – скупуваті і «собі на умі», при цьому занадто поступливі, терплячі і працелюбні. Англійці – холодні, діловиті. Американці – широко усміхнені, але при цьому постійно щось підраховують. Поляки – горді і зарозумілі. Чукчі ... Втім, не будемо про чукчів. У кожній нації обов'язково існують свої «чукчі»: в Америці це техасці, в Англії – ірландці, в Росії – жителі Уралу, а в Чернівцях анекдоти ходять про сусідів молдаван (питання: «Скільки молдаван потрібно, щоб ввернути нову лампочку? «Відповідь:» Дев'ять. Один стає на табуретку і тримає в руках лампочку, четверо беруть табуретку за ніжки і йдуть за годинниковою стрілкою, а ще четверо йдуть у протилежному напрямку, щоб голова не закрутилася «).

У XVIII столітті були створені дві подібні за задумом таблиці, що містять порівняльні оцінки якостей європейських народів (російська і німецька). Згідно російської таблиці, німець – це аж ніяк не ворог, яким він стане пізніше. У цьому образі «прозирає добродушний гумор, поки ще спокійне визнання факту існування поруч людини іншого складу, ніж свій, російський, і наївне переконання, що російський народ володіє нібито чимось, що вище і ченості, і спритності, і хитрощів, і багатства». Щоправда, як свідчать приказки, приповідки, «німець хитрий – мавпу вигадав», «німець без штуки і з лавки не

звалиться», «німець своїм розумом доходить, а російський очима». Німець «безбожно і смішно перекручує російські слова; він вчений, а не знає чогось найпростішого; він, трапляється, хизується своєю вченістю <...>, але його можна обвести навколо пальця; він скупий, і це погано, але разом з тим він дбайливий, акуратний господар <...>».

Згідно німецької таблиці, «московит» володіє злобним характером, слабким розумом, його порівнюють з ослом, головний його порок – підступність. Про країну, де живуть «московити», говориться, що вся вона покрита снігом, і росіянин, який любить проводити свій час у сні, закінчує своє життя в снігу».

На цих умовних етнічних атрибутах засновано багато анекдотів, жартів, історій; від них відштовхується чимало літературних етнообразів, використовуючи стереотипний матеріал для створення певного естетичного ефекту. Приміром, у «Енеїді» І.Котляревського зі стереотипних уявлень вибудовано комічну модель тодішньої багатонаціональної Європи у вигляді острова Цірцеї, на якому ця чарівниця перетворює прибульців на тварин відповідно до етнічного походження: працювотого хохла – на вола, упертого ляха – на барана, бородастого москаля – на козу, хитрого пруса – на лиса, вимуштруваного австрійця – на журавля, мистецького італійця – на мавпу, войовничого француза – на собаку тощо.

Дж.Лірсен навіс список деяких стійких структурних подібностей, які можна знайти в таких репрезентаціях різних країн:

- північ практичніша, діловитіша, прозаїчніша, індивідуалістичніша й вільнолюбніша за південь цієї країни, котрий більш ідилічний, безтурботний, але менш надійний чи діловий;

- периферія певної території більш традиційна, позачасова, відсталата, «природна», а центр космополітичніший, модерніший, прогресивніший, «культурніший»;

- національні стереотипи завжди суперечливі: їхні найхарактерніші атрибути містять власні опозиції. Так, французи строгі, раціональні, незворушні (тип – Жіскар д'Естен), а також збудливі, поривчасті, пристрасні (тип – Луї де Фюнес); англіїці люблять чай, поважні, із твердим характером (тип – міс Марпл чи Філіас Фог) і водночас – нонконформісти, дратівливі (тип – Вінстон Черчіль, Джон Буль); німці – хоробрі захисники терпимості та свободи, а ще – нудні буржуа, захоплені миттям вікон... Кліше «країна контрастів» можна прикласти до будь-якої країни.

До того ж, за спостереженням Дж.Лірсена, стереотипи можуть бути позитивними або негативними залежно від політичних обставин і позиції автора: країни, які становлять загрозу в політичній чи

економічній конкуренції, описуються в негативному освітленні, що зумовлює ксенофобію, а країни, котрі не становлять жодної загрози, зображуються у привабливому освітленні, що породжує екзотизм та ксенофілію. Тому зі зміною політичних обставин може змінюватися образ країни. Скажімо, коли Іспанія стала менш владною, її образ почав дрейфувати до бігуна привабливої екзотики: від герцога Альби та інквізиції до «Кармен», серенад, фламенко, боїв биків і клацання кастаньєт. І навпаки – коли Німеччина розвинулася в XIX ст. в індустріальну імперіалістичну силу, її образ змінився від романтичних поетів і музикантів (Шуберт, Ейхендорф) до пруських офіцерів і божевільних учених.

Висновки. Образ змінюється не тому, що змінюється приписуваний певній нації характер, а тому, що змінюється ставлення до країни. Звідси випливає необхідність дискурсивного підходу: імагологія повинна вивчати не лише зображену іноземну країну, а й контекст зображення, авторську позицію.

BASIC TRANSLATION TRANSFORMATIONS

Дисципліна: теорія і практика перекладу

Вид лекції: тематична (комплексна)

Дидактичні цілі:

Навчальні: створити теоретичну базу для формування та подальшого розвитку навичок адекватного перекладу (з англійської мови на українську і навпаки), підготувати студентів до самостійної розробки окремих питань лексико-граматичних 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.

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: partitioning, integration, transposition, replacement, addition, omission, antonymous translation.

Навчально-методичне забезпечення: мультимедійна презентація.

План

1. What are the basic translation devices?
2. What are partitioning and integration? Define them and give examples.
3. What is replacement? Define it. What are the basic types of replacements in practical translation? Give examples.
4. What is transposition/permutation? Give definition and examples.

-
5. What is addition? Give definition and examples. What is omission? Give examples of Ukrainian-English translation.

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 / В.С. Виноградов. – М.: ИОСОРАО, 2001. – 194 с.
3. Казакова Т.А. Практические основы перевода / Т.А. Казакова. – 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-Цешр. 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. Translation is a process of inter-language and inter-cultural communication when, after special translation analysis of **the Source Language Text (SLT)**, another communicatively-equivalent text is created in **the Target Language (TL)**.

It is essential to recognize and acknowledge that SLT submitted for translation undergoes a number of changes known as translation transformations. These are inter-language changes of meaningful verbal signs.

Translation transformations, however arbitrary, can be observed on different levels of language hierarchy: grammatical, lexico-semantic and stylistic. Although the choice of particular devices depends on the text type, genre and style as well as on the translation variety (oral, written, con-

secutive, simultaneous) and translation direction (into or from a foreign language), the basic set of translation devices (a kind of ‘translator’s tool kit’) usually comprises *partitioning* and *integration* of sentences, *transposition* of sentence parts, *replacement*, *addition* and *omission* of words and word combinations as well as a special type of transformations called *antonymous translation*.

2. Partitioning

Partitioning is either replacing in translation of a source sentence by two or more target ones or converting a simple source sentence into a compound or complex target one.

One is to distinguish between *inner partitioning* (conversion of a simple sentence into a compound or complex one) and *outer partitioning* (division of a sentence into two or more). For example, inner partitioning is used when translating English verbal complexes into Ukrainian:

Come along and see me play one evening. – *Приходь коли-небудь увечері – побачиш, як я граю.*

More often than not inner partitioning is a regular translation transformation accounted for by the differences in the Ukrainian and English syntactic structures, although it may be also used on individual occasions as required by the text genre and style and communication variety of the source sentence.

When translating from English into Ukrainian outer partitioning (unlike inner) is more a matter of personal translator’s choice based, of course, on the proper account of stylistic and genre peculiarities and communication intent of both the source text and its translation.

Outer partitioning is out of the question in case of translating official legal or diplomatic documents (laws, contracts, memos, etc.) but it becomes a totally justified translation option, say, in consecutive translation of a long and complex sentence.

The following example from Graham Greene is one of the cases where outer partitioning seems a proper translation device (although, of course, not a universal recipe):

There was a real game too, not a party game played in the old school hall and invented by my eldest brother Herbert, who was always of an adventurous character until he was changed by the continual and sometimes shameful failures of his adult life.

Була і справжня, а не салонна гра, у яку ми грали в актовому галі старої школи. Цю гру винайшов мій старший брат Герберт – людина винахідлива і схильна до всіляких пригод, доки постійні і часом ганебні негаразди дорослого життя не змінили його вдачу.

Integration

Integration is the opposite of partitioning, it implies combining two or (seldom) more source sentences into one target sentence.

Generally, integration is a translation device wholly depending on stylistic peculiarities and communication intent of the text being translated. In oral translation, however, integration may be a *text compression* tool (see below), when an interpreter (consecutive or simultaneous) is to reduce the exuberant elements of the source text to keep in pace with the speaker.

An example will do to illustrate the idea of integration:

Олена Філіп'єва любить усі свої ролі. Якщо якусь із них довго не танцює – починає сумувати.

Olena Filip'eva loves all her roles and even misses them should too much time pass without performing them.

3. Replacement / substitution

– Replacement is any change in the target text at the morphological, lexical and syntactic levels of the language when the elements of certain source paradigms are replaced by different elements of target paradigms.

– Substitution or replacement is a kind of grammatical transformation, where a grammatical unit in the Source Language is transformed into a unit with a different grammatical meaning.

Grammatical replacement may occur at any level of the language and affects practically all types of linguistic units: word forms, parts of speech, sentence elements, sentence types, types of syntactic relations. It can be observed in both English-Ukrainian and Ukrainian-English translation. Typical substitutions include:

1) changes of voice, e.g.: *The door was opened by a middle-aged woman.*
Двері відчинила жінка середнього віку.

2) changes in grammatical tenses due to the sequences of tenses in English, e.g.: *Вона поскаржилась, що почувається втомленою.* *She complained that she was tired.*

3) changes in the number of a noun, e.g.: *They demand higher wages.*
Вони вимагають підвищити заробітну плату.

Replacement of Parts of Speech:

the most common is replacing Ukrainian Nouns by English Verbs when translating into English: It is our hope that we will pass English Grammar.

- the replacement of a noun by an adjective, and vice versa, e.g. *збільшення прозорості – greater transparency, гранична швидкість – speed limit*

- common enough is the replacement of English 'Nomina agentis' / drinker, sleeper, etc./ by Ukrainian Verbs: He is a heavy drinker.
- the replacement of a noun by a gerund, e.g.: *Читання – моє улюблене заняття. Reading is my hobby.*
- The replacement of an «adjective + a noun» construction by «a noun + preposition of + a noun» construction, e.g. *добра справа – act of kindness, правовий акт – Act of law, державні справи – affairs of state.*

5) Replacement in translation of a negative statement by an affirmative one is an efficient device called *antonymous translation*.

4. Translation transformation of transposition/permutation

Transposition/permutation is a change in the order of linguistic elements: words, phrases, clauses and sentences in the TL (Target Language) as compared with the SL (Source Language).

E.g.

'The flight will be boarding at Gate 17 in about fifteen minutes,' the girl added with a smile – «Приблизно за п'ятнадцять хвилин на цей рейс буде посадка біля виходу номер 17», – *посміхаючись, додала дівчина.*

This change may be caused by many reasons. Among them:

- the necessity of preserving the functional sentence perspective (the rheme (focus) and the theme (topic)), which traditionally may take different places in two languages. The rheme/focus (the part of the sentence giving new information about the theme or topic of an utterance) in Ukrainian tends to take a final position in the sentence, whereas in English it is not necessarily so, compare:

Після обіду подали сигарети. *Cigarettes were offered around after lunch.*

- Specific rules of adjective and adverb order represent another reason for transposition, compare:

black Spanish leather boots іспанські чорні шкіряні черевики
to breathe hard – важко дихати

- The final position of clauses of condition and time in English may often take the initial position in Ukrainian, e.g.

It'll be done as soon as we agree on certain points. Як тільки ми домовимось щодо деяких питань, справу буде завершено.

Many other such changes in the order of the TL make be required to make the translation sound natural, adhere to the standards and norms of the TL, which is of course easier when you translate into your native tongue.

5. Compression & decompression

It is well-known that the length of two texts in Ukrainian and English may not be the same. This can be explained by the use of the compressed forms in both languages. By **compression** we mean any shortening of the number of the sentence elements or omission of such elements in translation. The reasons for the use of compression in translation may be quite different: such as the specific features of grammatical structure of the TL, stylistic or pragmatic factors etc.

подати заяву про відставку – to resign;
null and void – недійсний;
as early as – ще;
as far back as – ще;
кооперативний будинок – condominium;
a job opening – вакансія;
to make redundant – звільняти;

Proper omissions are important and necessary translation devices rather than translator's faults as some still tend to believe.

Decompression is the opposite process to compression, i.e. the increase in the volume of the text in the TL as compared to the SL text. Addition in translation is a device intended for the compensation of structural elements implicitly present in the source text or paradigm forms missing in the target language.

E.g. *Green Party federal election money* – гроші Партії зелених, призначені на вибори на федеральному рівні

fuel tax protests – протести, пов'язані з підвищенням податку на паливо

The reasons for decompression include differences in grammatical structure and the inherent vocabulary of the two languages, different speech patterns and the traditions of speech. Sometimes when translating from the English language we resort to addition. Among the reasons for the use of additional lexical units to render implicit meaningful elements of the SL text are:

- compressed grammatical structures of the English language
 - I want you to help me.
 - She insists on my staying at home.
- the discrepancy in the use of the plural and the singular forms of certain nouns:

these pieces of furniture / advice

the discrepancy in word-building

smokables – тютюнові вироби

addictive – такий, що викликає звикання etc

When translating from Ukrainian into English, decompression, among other things, includes addition of possessive and other pronouns, e.g.:

Він підняв руки. – He raised *his* hands.

Before you can say a word, ... – Не встигнеш і слова сказати, ...

Conclusion

The basic translators' devices are:

- *partitioning*;
- *integration*;
- *transposition*;
- *replacement*;
- *addition*;
- *omission and*
- *antonymous translation*.

When these devices are properly applied as tools they ensure adequate translation.

Формування іншомовної лінгвосоціокультурної компетенції (ЛСК)

Дисципліна: Методика навчання англійської мови в старших класах ЗОШ.

Вид лекції: тематична

Дидактичні цілі:

Навчальні: розкрити специфіку інтегрування ЛСК у процес формування мовних і мовленнєвих компетенцій при викладанні іноземної мови, ознайомити студентів з особливостями ЛСК та етапами її формування.

Розвиваючі: формувати і розвивати навички використання різноманітних технологій у процесі формування ЛСК 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, країнознавство.

Основні поняття: лінгвосоціокультурна компетенція (ЛСК), іншомовна комунікативна компетенція (ІКК), культурне спілкування, картина світу, комунікативні вправи.

Навчально-методичне забезпечення: мультимедійна презентація.

План

1. Зміст, структура та особливості іншомовного міжкультурного спілкування.
2. Загальна характеристика іншомовної лінгвосоціокультурної компетентності та її компонентів.
3. Мета формування лінгвосоціокультурної компетентності в учнів старшої школи.
4. Етапи формування лінгвосоціокультурної компетентності.

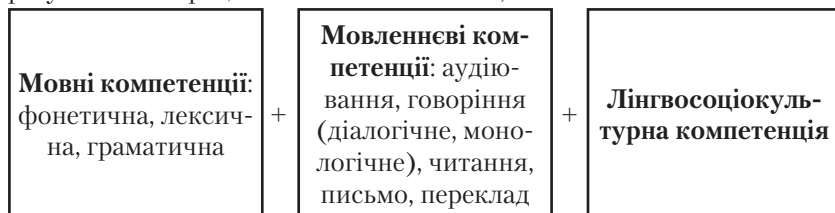
Рекомендована література

1. Бархударов Л.С. Двенадцать названий и двенадцать вещей / Л.С. Бархударов // Русский язык за рубежом. – 1969. – № 4. – С. 79-80.

2. Горелова Л.М. Особливості навчання іноземної мови за лінгво-соціокультурною методикою / Л.М. Горелова // Педагогічні науки. – 2002. – Випуск 11. – С. 154-157.
3. Грушевицкая Т. Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации : Учебник для вузов / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, Садохин А.П. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.
4. Кочетков В.В. Психология межкультурных различий : Учебное пособие для вузов / В. В. Кочетков – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 416с.
5. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігіч О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
6. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11-17.
7. Hymes D. On Communicative Competence / Dell Hymes. – Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1971. – 174 p.

Текст лекції

Формування іншомовної комунікативної компетенції (ІКК) – це результат інтеграції таких її компонентів, як



1. Зміст, структура та особливості іншомовного міжкультурного спілкування.

Практичною метою навчання ІМ і культури є ІКК (іншомовна комунікативна компетентність), яка дозволяє особистості ефективно і адекватно взаємодіяти в ситуаціях іншомовного міжкультурного спілкування.

Міжкультурне спілкування – це спілкування партнерів, що належать до різних культурно-мовних спільнот, що представляють різні концептуальні і мовні картини світу (*різні образи життя, національні характери, ціннісні орієнтації, моделі і норми поведінки*)

Структура міжкультурного спілкування.

При визначенні структури міжкультурного спілкування вчені виходять з понять категорій «культура» і «спілкування».

1. **Культура** – це сукупність результатів людської діяльності певної нації, соціальної групи людей у будь-який конкретний період часу в усіх сферах життя. **Мова** – частина культури, результат культурного розвитку людства, її носій, умова її подальшого розвитку і засіб її пізнання.

Американські лінгвісти Едуард Сепір і Бенджамін Уорф систематизували уявлення про мову як **картину світу** і довели, що саме мова визначає наше сприйняття дійсності і що носії різних мов мають різні картини світу.

Спираючись на порівняльне дослідження різних культурних груп, Едвард Холл, американський антрополог, розподілив усі культури на: *монохромні та поліхромні* (за їх відношенням до часу), *високо- і низько контекстні* (за їх відношенням до контексту спілкування, залежного від щільності соціальних зв'язків і швидкості обміну інформацією), *колективістські та індивідуалістські* (за ступенем підтримки культурою соціальних зв'язків у протилежність індивідуальної незалежності), та ін.

Залежність мовних картин світу від концептуальних, які ввібрали в себе культурні розбіжності, можна продемонструвати на безлічі прикладів. Наприклад, мови високо контекстних культур багаті мовними засобами для вираження емоцій: в англійських культурах емоції асоціюються з нерациональністю, суб'єктивністю і хаотичністю. Емоційна поведінка не схвалюється, тому простежується негативна конотація таких дієслів емоцій як **to sulk** – ображатися; бути в поганому настрої, **to rave** – шаленіти. Це дієслова стану, а не дії. Нормою вживання в англійській мові є **to be glad** – *радіти*, а не **to rejoice** – *радіти*, **to be angry** – *гніватися*, а не **to rave** – шаленіти. В індивідуалістських англійських культурах особовий займенник **'I'** пишеться завжди з великої літери. А в нашій колективістській культурі з великої літери пишеться навпаки займенник **'Вu'** у зверненні до однієї особи. Граматична категорія означеного і неозначеного артиклів в багатьох європейських мовах свідчить про те, що представники цих індивідуалістських культурно-мовних спільнот класифікують світ насамперед за такими критеріями як *«той, кого я знаю»* або *«один із багатьох»*, що підкреслює особливе місце окремої особистості у цих культурах.

Мовна картина світу окремого етносу утворюється завдяки **кумулятивній функції** мови: кожна мова фіксує, віддзеркалює і зберігає інформацію про дійсність, яку людина пізнає протягом тисячоліть. І, таким чином, мова може також використовуватися як засіб пізнання країни і способу життя.

2. Спілкування – в соціальній психології розглядається як один з головних видів діяльності серед інших: гри, праці, пізнання і власне спілкування. Спілкування – це і самостійний вид діяльності і засіб для обслуговування інших видів.

Спілкування характеризується єдністю трьох аспектів:

а) комунікативного (обмін інформацією);

б) інтерактивного (взаємодія);

с) перцептивного (взаємострийняття).

а) Міжкультурне спілкування як обмін інформацією (комунікація) передбачає знання комунікантами іноземної мови як засобу комунікації і предмета спілкування.

Ефективність міжкультурного спілкування залежить від соціолінгвістичних (ІМ як засіб комунікації) і соціокультурних (теми і проблеми міжкультурного діалогу) знань і вмінь комунікантів.

б) Міжкультурне спілкування як взаємодія. Здійснюється на основі соціокультурних правил, норм, моделей поведінки, що регламентують взаємовідношення представників іншомовних культур у стандартних ситуаціях спілкування (зустріч, прощання, знайомство, вітання, запрошення, і типових соціальних контактах (у телефонній розмові, таксі, ресторані, магазині). Таким чином, щоб навчити учнів іншомовного спілкування, необхідно дати їм знання основних соціальних правил і норм і правил поведінки у типових ситуаціях.

с) Перцептивний аспект міжкультурного спілкування включає:

– **ідентифікацію,**

– **стереотипізацію.**

• **Ідентифікація** – соціокультурні знання про національну культуру партнера по спілкуванню, щоб розуміти і адекватно інтерпретувати ситуацію, поведінку. (Напр. якщо німці запрошують на каву, то на столі буде тільки кава, але це не означає, що вони жадібні (порівняйте з нашими традиціями). Здатність до ідентифікації базується на **емпатії**, перехід від власного бачення світу до світострийняття представника іншої культури. Тільки так розвивається толерантність і терпимість.

• **Стереотипізація** – кожна нація має клішований образ в очах іншого народу (гетеростереотипи) і набір автостереотипів – самооцінка і самострийняття. Перші, як правило – негативні, другі – позитивні (англійці – сухі і манерні; американці – поверхневі; французи – легковажні, а українці – гостинні, добрі, щедрі). Стереотипи існують об'єктивно, їх вплив – не усвідомлюється. З огляду на це процес оволодіння ІМіК необхідно організувати, щоб учні усвідомлювали

характер і природу стереотипів, вчилися аналізувати їх, долати їх негативний вплив на спілкування.

2. Загальна характеристика іншомовної лінгвосоціокультурної компетентності та її компонентів.

Лінгвосоціокультурна компетентність (ЛСК) – це здатність і готовність особистості до іншомовного міжкультурного спілкування. Вона складається з трьох субкомпетентностей:

- 1) соціолінгвістичної;
- 2) соціокультурної;
- 3) соціальної.

Кожна з них характеризується своїми специфічними знаннями, навичками, вміннями і здібностями.

1. Соціолінгвістична компетентність – здатність особистості вибирати, використовувати і розуміти мовні та мовленнєві засоби іншомовного спілкування з національно-культурною семантикою відповідно до контексту, ситуацій і стилю спілкування.

Ця компетентність базується на взаємодії відповідних **знань, навичок, умінь і усвідомлень** зв'язків між мовою і культурою.

Соціолінгвістичні знання – знання мовних і мовленнєвих засобів з національно-культурною специфікою різних рівнів:

- **безеквівалентної лексики** (ЛО, що означають поняття, притаманні одній культурі (слова-реалії): англ. *Tower, boarding school- школа-інтернат, bagpipe – волінка, melting pot- плавильний котёл або американское общество, представляющее собой большой плавильный котёл ...*, укр.: *борці, вареники, Майдан...* Не перекладемо адекватно англ. слова *privacy, community*, бо в нашій культурі відсутні аналогії таких понять. Кільком англомовним словам відповідає одне українське: *рука – arm, hand; decisive, determined – рішучий...*)

- **фонової лексики** (слова схожі, але історичний і соціокультурний фон робить їх різними: укр. *аптека* і англ. *drugstore*, фр. *pharmacie*. Фонові значення трохи відрізняються. В США продається крім ліків і промислові товари, во Франції – ще й косметику, у Канаді – газети та каву.)

- **сталих виразів, кліше, ідіом;**
- **лінгвістичних маркерів соціальних стосунків і ситуацій** (висловлювання прохань, вибачень, дозволів, заборон. (Напр.: укр. «будь ласка» – англ.: ввічливе прохання – *please*, відповідь на подяку – *You are welcome*, відповідь на прохання передати щось – *Here you are!*)
- **фразеологізмів; афоризмів, прислів'їв**

• фонетичних і граматичних засобів спілкування моделей дискурсу .

Розуміти і правильно вживати всі мовні і мовленнєві одиниці можна лише за умови, якщо паралельно з мовою вивчати культуру країни не тільки шляхом засвоєння експліцитної країнознавчої інформації, а й шляхом вилучення цієї інформації з одиниць мови і мовлення, розкриваючи культурно зумовлені компоненти їх значення.

2. Соціокультурна компетентність – це здатність особистості набувати різноманітних культурологічних, (лінгво-)країнознавчих, соціокультурних і міжкультурних знань і користуватися ними для досягнення своїх цілей в іношомовному спілкуванні.

Соціокультурні знання – це знання про культуру і країну виучуваної мови:

- історико-культурного фону;
- соціокультурного фону (про суспільство, права, свободи, обов'язки громадян, політичний устрій, економіка, культура, мистецтво...);
- етнокультурного фону (стиль життя, традиції, фольклор, духовні цінності);
- семіотичного фону (про прийняті у країні символи, піктограми, значки...);
- тем «табу» і «безпечних» тем спілкування (у більшості європ. країн не прийнято запитувати про достатки, кар'єру, власний бізнес, відношення у родині... До «безпечних» тем відносяться етикетні діалоги *small talk*: погода, компліменти, відпустка, хобі, спорт, події культурного життя).

3. Соціальна компетентність – здатність особистості вступати в комунікативні стосунки з представниками інших країн у певних ситуаціях.

Соціальні знання:

- знання культурно-специфічних правил і норм спілкування у різних ситуаціях (привітання, прощання, вибачення, висловлювання прохання ... Напр. в англійських суспільствах на запитання *How are you?* можна давати лише позитивну відповідь: *Fine/ Very well/ Thank you/*. Якщо ви будете говорити про свої проблеми, вас будуть вважати некультурною людиною. Українські традиції багатослівних привітань зі святами та тости будуть сприйняті з подивом у англійських та німецькомовних культурах);

- знання стандартизованих моделей комунікативної поведінки (розбіжності: напр.: німці (чоловіки й жінки), вітаючись, тиснуть руки, а у нас – тільки чоловіки. Німецька господиня пропонує при-

гощатися за столом лише один раз, тому китайський або український гість, не знайомий з цією соціокультурною особливістю, ризикує залишитись голодним);

Паравербальні засоби спілкування: сила голосу, тембр, паузи (напр. пауза в арабській культурі виражає повагу, важливість сказаного, згоди з співрозмовником. У нашій культурі мовчання – це невпевненість в собі, або небажання підтримувати контакт і у повсякденні соціально не схвалюється).

Невербальні засоби:

- мова тіла (кінесика): жести, міміка, вираз обличчя, посмішка;
- «мова простору» (проксемика): постава, позиція, відстань під час різних видів спілкування: інтимного, офіційного і публічного. (вона дуже різниться у контактних і дискантних культурах);
- дотики, поцілунки, потискання рук, хлопання по плечах (гаплика або такесика), частота і інтенсивність різна у контактних і дискантних культурах.

Ці засоби є дуже небезпечними в іншомовному спілкуванні. Наприклад: японський жест «запрошення» збігається з нашим жестом «прощання». Німецькі студенти в знак схвалення лекції стукають пальцями по столах, що може шокувати іноземного лектора. З точки зору американців і західних європейців росіяни й українці похмури, рідко посміхаються, тому, що інтерпретують цей факт через призму своєї культури. Наша посмішка – це вияв симпатії до людини. Ми, в свою чергу, вважаємо американську посмішку штучною, не усвідомлюючи, що вона є перш за все сигналом: «Я вас побачив». Український учитель може погладити молодшого учня по голові, схвалюючи його, але це неприпустимо в арабській школі, тому, що голова є зоною «табу» для чужих дотиків.

Отже, у навчанні ІМіК слід ознайомлювати учнів з нормами спілкування і моделями комунікативної поведінки, вербальними і невербальними засобами спілкування, та вчити їх правильно поводитися у типових повсякденних ситуаціях.

Склад і структура лінгвосоціокультурної компетенції

Компоненти ЛСК	Соціолінгвістична компетентність	Соціокультурна компетентність	Соціальна компетентність
Знання	Мовних і мовленневих засобів з національно-культурною специфікою різних рівнів:	Про культуру і країну, мови що вивчається, а саме їх:	• культурно-специфічних • правил і норм спілкування;

	<ul style="list-style-type: none"> • безеквівалентної і фоновної лексики; • сталих виразів, кліше, ідіом; • лінгвістичних маркерів соціальних стосунків і ситуацій; • фразеологізмів; афоризмів, прислів'їв; • фонетичних і граматичних засобів спілкування; • моделей дискурсу 	<ul style="list-style-type: none"> • історико-культурного, соціокультурного, етнокультурного, семіотичного фонів • тем «табу» і «безпечних» тем спілкування 	<ul style="list-style-type: none"> • стандартизованих моделей комунікативної поведінки; • паравербальних і невербальних засобів спілкування
Навички та вміння	<p>Використовувати лінгвосоціокультурні знання для:</p> <ul style="list-style-type: none"> • розуміння та адекватної інтерпретації автентичних усних і письмових текстів будь-яких жанрів, типів і форм презентацій; • здійснення успішного усного і писемного спілкування; • досягнення взаєморозуміння у безпосередньому спілкуванні 		
Здатність і готовність до	<ul style="list-style-type: none"> • контактів з носіями мови; • усвідомлення нерозривних зв'язків між мовою і культурою; • соціолінгвістичної і соціокультурної спостережливості і чутливості; • зіставлення феноменів рідної і чужої культур, їх аналізу та рефлексії; • емпатії, толерантності, неупередженості, доброзичливості 		

3. Цілі формування лінгвосоціокультурної компетентності в учнів старшої школи.

Формування лінгвосоціокультурної компетенції (ЛСК) не відбувається окремо від вивчення Іншомовної комунікативної компетентності (ІКК), а інтегрується у процес оволодіння учнями всіма мовленнєвими і мовними компетентностями. (Однак дотепер не визначено і не описано рівні розвитку ЛСК і не співвіднесено їх з рівнями сформованості ІКК в учнів взагалі і в тому числі в учнів старшої школи. Програма також не формує чітких вимог до рівнів володіння ЛСК на різних ступенях навчання).

Однак, базуючись на описаному вище змісту і структурі ЛСК, можна окреслити деякі вимоги.

1. Початкова школа. Формування ЛСК розпочинається у початковій школі шляхом ознайомлення учнів з прізвищами і іменами однолітків, казкових персонажів, тварин, у модулюванні ситуацій

в рольових іграх та ін. Аутентичні візуальні матеріали підручників формують у них підсвідомо адекватний образ країни.

2. Основна школа. В рамках програмних тем ознайомлюються з особливостями культури, звичаїв, традицій, свят. На цьому рівні формування ЛСК передбачає розвиток навичок та вмінь:

- розуміти основний зміст текстів країнознавчого і соціокультурного характеру;
- знаходити у цих текстах культурно- і країнознавчу інформацію і зіставляти її з феноменами рідної культури;
- розпізнавати в текстах ЛО з національно-культурною семантикою, правильно тлумачити їх, розуміти і вживати;
- оволодівати типовими формами мовленнєвого етикету (насамперед рецептивно);
- готувати і презентувати проекти і доповіді про країну;
- розвивати соціолінгвістичну і соціокультурну чутливість і спостережливість, виховуючи собі толерантність і неупередженість.

3. Старша школа. Створюється система світоглядних (країно) – культурознавчих, естетичних, етичних та історичних відомостей про країну і її культуру.

Уміння:

- розуміти і адекватно інтерпретувати культурознавчу і соціокультурну інформацію, отриману із різних джерел;
- виділяти й розуміти соціокультурні факти в автентичних художніх текстах, співвідносити і узагальнювати їх;
- враховувати соціолінгвістичні і соціокультурні особливості мовленнєвої поведінки у процесі спілкування у межах програмних тем;
- знаходити, аналізувати й усвідомлювати відображені у мові деякі особливості культури і менталітету, норм і стандартів поведінки.

4. Етапи формування лінгвосоціокультурної компетентності.

Оскільки ЛСК є складовою ІКК (Іншомовної комунікативної компетентності), а отже і складовою кожної мовленнєвої і мовної компетенції, то її формування відбувається інтегровано і комплексно з формуванням цих компетентностей. Не існує універсальних етапів для формування і вдосконалення ЛСК, але розглянемо на прикладах, як можна формувати ЛСК у процесі роботи над мовними і мовленнєвими компетенціями.

Формування ЛСК у процесі роботи над мовними і мовленнєвими компетенціями.

- 1) Робота над *лексичною компетентністю*. Наприклад:

• ілюстрування іноземною мовою значення ЛО і відповідального поняття у 2х контекстах, які демонструють національно-культурну специфіку.

Якщо розглянути ті мовні ситуації, у яких слова *дім* і *house* співпадають по семантиці, а тому мають бути еквівалентами і легко перекладатися, необхідно враховувати різницю культур на рівні якщо не реальних предметів, то уявлень і понять про них. Інакше кажучи, поняття, яке виражається словом, і те, що стоїть за англійським словом *house*, – це різні речі, зумовлені різними культурами.

Різницю в обсязі семантики цих слів описав російський лінгвіст Л. С. Бархударов: «...слово *будинок* можна вважати еквівалентом англійського *house*; однак ці слова збігаються лише в двох значеннях: «*будівля*» (напр.: кам'яний будинок – про *stone house*) і «*династія*» (напр.: дім Романових – *the House of Romanovs*). У всіх інших значеннях ці слова не збігаються. Слово *будинок* має також значення «*домівка* – місце проживання людини, в якому воно відповідає другому англійському слову, а саме «*home*». «*Будинок*» в російській мові має також значення «*установа*», причому в цьому значенні воно щоразу перекладається на англійську мову по-різному, в залежності від того, про який конкретно установі йде мова; порівняйте: *дитячий будинок* – *children's home* або *orphanage*; *торговий дім* – *commercial firm*; *божевілля* (розм.) – *lunatic asylum*; *виправний будинок* – *reformatory* та ін. В свою чергу англійське «*house*» також має ряд значень, які відсутні у слова «*будинок*»: «*палата парламенту*» (напр.: *the House of Commons*), «*театр*» (напр.: *opera house*), «*глядачі, аудиторія*» (*appreciative house* – «*чуйна публіка*»), «*сеанс*» (*the first house starts at five*), «*готель*» та ін. Ми бачимо, що російське «*будинок*» і англійське «*house*» ніяк не можна вважати «двома ярликами для однієї і тієї ж речі»; кожне з цих слів (але ж ми розглянули відносно простий випадок) укладає в собі цілу систему значень, яка лише частково співпадає з системою значень слова в іншій мові».

Лексична сполучуваність в кожній мові різна: Тер-Минасова у своїй книзі «Міжкультурна комунікація» каже: «Чому *перемогу* можна тільки *одержати*, а *поразку* – *потерпіти*, чому *роль* по-російськи можна *грати*, значення – *мати*, а *висновки* та *компліменти* – *робити*? Чому англійська дієслово *to pay*, яке означає «*платити*» потрібно поєднувати з такими непоєднуваними, з точки зору російської мови, словами, як *attention* [увагу], *visit* [візит], *compliments* [компліменти]? Чому російські поєднання *висока трава*, *міцний чай*, *сильний дощ* по-англійськи звучать як «довга трава» (*long grass*), «сильний чай» (*strong tea*), «важкий дощ» (*heavy rain*)?»;

• країнознавчий коментар з прикладами (спочатку рідною, потім іноземною мовою), для розкриття фонового значення ЛО. (напр.: українець фразу «Я зайнятий роботою» часто помилково перекладає: «I am occupied with my work», але це звучить зухвало, високомірно. Треба сказати: «I am doing my homework»; відповідь *of course* не перекладається як «звісно, звичайно», а звучить різко, з відтінком «Як ти можеш цього не знати!»);

• визначення соціокультурного компонента ЛО шляхом укладання групових асоціограм до понять в рідній культурі та їх порівняння з асоціограмами в ІМ з наступним обговоренням відмінностей. (Напр., до понять «відпочивати, ходити в гості, святкувати». Так, зокрема, слово і поняття «святкування» асоціюється у нас із щедро накритим столом, у англійців – з можливістю поспілкуватись у дружньому колі);

• робота з соціокультурними конотаціями ЛО шляхом наведення прикладів, з яких учні самостійно виокремлюють ці конотації (напр., в українській культурі ніжні зворушливі почуття викликає слово «ластівка», а в англійській – «duck»);

• наведення прикладів «від зворотного». (наприклад, «Що означає не мати телевізора в Україні і в США? – У нас – це бідна родина, а в США від телевізора відмовляються родини середнього класу, які свідомо протистоять маніпулюванню засобами масової інформації).

2) На етапі автоматизації учитель тренує учнів у вживанні ЛО, сталих виразів, формул етикету в мінідіалогах. Учням США можна запропонувати вправи для розвитку вмінь розпізнавати культурно-специфічні засоби спілкування і вживати їх відповідно до ситуації і стилю. Наприклад:

– Прочитайте формули мовленнєвого етикету і підкресліть ті, які характерні для офіційного/неформального стилю мовлення.

– Прослухайте/прочитайте розмову двох англійців і скажіть: Знайомі вони, чи ні? Скільки їм років? Обґрунтуйте відповіді.

– Доповніть міні діалоги сталими виразами, які подано нижче. Інсценуйте їх. (Контроль: Порівняйте й обґрунтуйте свої рішення. Що змінилось в інтонації?).

– Перетворить подані мінідіалоги незнайомих дорослих людей на діалоги знайомих підлітків. (Контроль: Порівняйте отримані тексти, обґрунтуйте свої рішення. Що змінилось в лексичному оформленні та в інтонації?).

3) Робота над граматичною компетентністю передбачає використання контексту і ситуацій для подачі нових ГС та для автоматизації мовленнєвих дій з ними. Вчитель має запропонувати макси-

мально можливі автентичні контексти, в яких структура використана з урахуванням національно-культурних особливостей. На цю структуру не тільки звертається увага учнів, також обговорюються в евристичній бесіді причини її вживання. Наприклад:

– Порівняйте структури англійської і рідної мови. Що в них різне?

Мені холодно.

I am cold.

Мені подобається

I like it.

Мені не спиться

I don't feel like sleeping

Як ви думаєте, чому в укр. мові ми вживаємо більше безособових структур, а в англійській навпаки? (Відповідь: Це зумовлено культурними відмінностями, адже наша культура відноситься до колективістських, а англійська – до індивідуалістських. В колективістських культурах не прийнято показувати себе активним діючим індивідом).

Для автентичної англійської мови характерна стриманість у вираженні своєї думки, недоговореність, некатегоричність, ненав'язування своєї волі: *Ця розповідь погана.* – *This is not the best story.*

Палити заборонено. – *No smoking*

Я не буду цього робити. – *I'm afraid I couldn't do it.*

4) Робота над **фонетичною компетентністю**.

Використовуються прислів'я, приказки для фонетичної зарядки. Спочатку – робота по семантизації і розкриттю лінгвосоціокультурної специфіки виразу. Наприклад:

• *Прослухайте розмову двох англійців і скажіть, до якого типу мовлення її можна віднести: офіційна – формальна – нейтральна – неформальна – фамільярна. Чому?*

• *Прослухайте репліки і визначте, які з них є проханнями, а які наказами, Обгрунтуйте свої рішення.*

– Bring a cup of water ↑(↓).

5). Формування ЛСК в читанні та аудіюванні.

а) Дотекстовий етап: ознайомлення з предметом і ситуацією спілкування, зняття змістовних і лексичних труднощів, ініціюється прогнозування змісту тексту, порівнюється аналогічний зміст і проблеми з рідною культурою, аналізуються ймовірні шляхи їх розв'язання в обох культурах. Тобто процес набуття лінгвокраїнознавчих знань розпочинається вже на цьому етапі і продовжується під час читання або слухання. А подолання лексичних труднощів стосується часто саме ЛО з національно-культурною семантикою.

б) Текстовий етап: перед учнями ставиться завдання прочитати/прослухати текст з метою детального/глобального розуміння або вилучення конкретної країнознавчої/соціокультурної інформації. На-

приклад, перед читанням тексту про аеропорт Хітроу (тема «Подорож»):

- Що ви знаєте про аеропорт Хітроу? Дайте відповіді на запитання нижче, а потім прочитайте текст і перевірте правильність своїх відповідей:

1. How many take-offs and landings are there at Hethrow every day?
2. What Underground line should one use in order to get to Hethrow?
3. ...

Вилучену інформацію необхідно обговорити і проаналізувати.

6) Формування ЛСК *в говорінні*.

Діалогічне мовлення:

- Тренуючи діалог-запрошення, необхідно звернути увагу на те, що цей тип діалогу передбачає в американській культурі, як мінімум 2 запитання, чи вільна людина і чи цікавиться вона тим, куди її запрошують. *«Are you busy tomorrow night?» «Do you care about jazz music?»* Ці питання дозволяють партнеру ввічливо відмовитись. У нашій культурі запрошення починається безпосередньо з пропозицій, що дозволяє запрошуваному спочатку оцінити пропозицію, а потім прийняти рішення. Ці розбіжності зумовлені різними культурними принципами ввічливості, тому потрібно не тільки запропонувати автентичний зразок діалогу, а й проаналізувати його особливості в евристичній бесіді.

- Тренуючи діалог-домовленість в телефонній розмові, учитель звертає увагу учнів на те, що в англійській культурі прийнята пряма, ділова і раціональна манера ведення розмови по телефону, без ліричних відхилень. Мету дзвінка необхідно повідомляти зразу.

- Для обміну соціокультурною інформацією більш придатними є рольові ігри, які проводять після читання або аудіювання. Тоді текст виступає стимулом і змістовною опорою для говоріння. Доцільно пропонувати і інші опори: логіко-структурні або функціональні схеми діалогів і зображальну наочність.

2. Монологічне мовлення на країнознавчу і соціокультурну тематику (Напр.: *Ти відвідав Ірландію під час святкування дня Святого Патріка. Розкажи про традиції та історію свята*).

3. У США учитель може пропонувати короткі описи іноземною мовою міжкультурних непорозумінь та організувати їх аналіз, зробити механізм виникнення непорозумінь предметом обговорення.

(Напр.: текст подається англійською мовою:

English Student: – «Andrew, Good afternoon! Have you done your home work for tomorrow?»

Ukr. Student: – «Oh, Tom, **Good day!** I've done it.

English Student: What's happened? Something wrong?»

(Слово **день** представляє неабиякі труднощі для тих, хто вивчає англійську. Слову **день** відповідає два англійських слова **day** і **afternoon**. «**Good day**» – це зовсім не «**добрий день**», як можна було б припустити по аналогії з «**good morning**» – «**доброго ранку**» або «**good evening**» – «**добрий вечір**». «**Добрий день**» – це «**good afternoon**», а «**good day**» вживається тільки при прощанні, причому звучить різко і роздратовано, навіть грубо і може бути переведено як розмову закінчено, до побачення!)

7). Формування ЛСК в письмі.

Набувається вміння вибору мовних і мовленнєвих засобів для певного писемного жанру, стилю мовлення, знання правильного оформлення і структури тексту (стандартів: листа, електронного листа, резюме, есе).

Наприклад: *Напиши електронний лист/резюме. Використай коректні формули ввічливості: привітання, прощання та символи емоційності.* (це ідеограма, що зображає емоцію. Складається з різних символів, у тому числі і службових. Поширення смайлик отримав в Інтернеті та SMS, проте останнім часом він використовується повсюдно).

Висновки. Методика формування іншомовної лінгвосоціокультурної компетенції є необхідною складовою у викладанні іноземної мови, яка інтегрується у процес оволодіння учнями всіма мовленнєвими і мовними компетентностями.

Формування в учнів іншомовної лінгвосоціокультурної компетенції під час вивчення іноземної мови має на меті зняття міжкультурних бар'єрів та підсвідомих оцінювальних стандартів, які спричиняють комунікативне непорозуміння, що допоможе учням у майбутньому ефективно й адекватно взаємодіяти в ситуаціях іншомовного міжкультурного спілкування.

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)*

Міфологічна критика в літературознавстві ХХ ст.

Дисципліна: Методологія сучасного літературознавства

Вид лекції: оглядова

Дидактичні цілі:

Навчальні: ознайомлення з основними тенденціями розвитку міфологічної критики в контексті літературознавчих стратегій ХХ ст.

Розвиваючі: розвинути теоретичні знання, що стосуються методології літературознавства та розширити потенціал практичного використання міфокритичного підходу в процесі аналізу літературного тексту.

Виховні: засобами навчального предмета забезпечувати більш високий рівень естетичного сприйняття літературно-художнього твору.

Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки: сучасна література Англії та США; Історія лінгвістичних учень; Філософія; Естетика; Теорія літератури; Методика викладання зарубіжної літератури у вищих навчальних закладах.

Основні поняття: трансформація наукової парадигми, літературознавча методологія; міфокритика, міфопоетика.

Навчально-методичне забезпечення: мультимедійна презентація.

План

1. Вступ. Генеза міфокритичної методології. «Ритуальна» й «архетипна» галузі міфокритики.
2. Кембриджська школа міфокритики, основні представники.
3. Розвиток міфокритики у США.
4. Міфокритика в російському і українському літературознавстві
5. Значення і перспективи міфокритичної інтерпретації літературних явищ.

Рекомендована література

1. Большакова А. Ю. Архетип в теоретической мысли XX в. // Теоретико-литературные итоги XX века / Редкол.: Ю.Б. Боров (гл. ред.), Н.К. Гей, О.А. Овчаренко, В.Д. Сквозников и др. – М. : Наука 2003. Т. 2. Художественный текст и контекст культуры /

-
- Редкол. Ю.Б. Боров (отв. ред.), С.Г. Бочаров, И.П. Ильин и др. – 2003. – 447 с.
2. Галич О. А. Історія літературознавства. Частина I: зарубіжне літературознавство: Підручник для філологічних спеціальностей / О. А. Галич. – К. : Шлях, 2006. – 208 с.
 3. Западное литературоведение XX века: Энциклопедия. – Москва: Intrada, 2004. – 560 с. (ИНИОН РАН. Центр гуманитарных научно-информационных исследований. Отдел литературоведения).
 4. Литературные архетипы и универсалии / Под ред. Е. М. Мелетинского. – М.: Рос. гос. гуманитарн. ун-т, 2001. – 433 с.
 5. Мелетинский Е.М. Поэтика мифа / Е. М. Мелетинский. – М. : Наука, 1976. – 406 с.
 6. Поліщук Ярослав. Поліфункціональність міфу в поезії модернізму / Ярослав Поліщук // Слово і час. – 2001. – №2. – С.35-45.
 7. Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / За ред. Марії Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996. – 634с.
 8. Слухай Наталя. Архетипи в неосаяжності Шевченкового космосу / Наталя Слухай // Слово і час. – 1999. – №3. – С. 6-11.
 9. Традиційні сюжети та образи: Дослідження (Волков А.Р. та ін.). – 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. Вступ. Генеза міфокритичної методології. «Ритуальна» й «архетипна» галузі міфокритики.

Міфологічна критика (далі – МК; англ. myth criticism) – один із найбільш перспективних і продуктивних напрямів у літературознавстві ХХ ст. Інша назва – «ритуальна» (ritual) або «архетипна» (archetype) критика.

«Ритуальна» галузь МК бере початок у дослідженнях англійського вченого Дж. Фрезера, антрополога і релігієзнавця, автора знаменитої «Золотої гілки»; «архетипна» породжена концепціями К.-Г. Юнга. У США, де генеза МК багато в чому визначалася роботами цього швейцарського психолога, її іноді іменують «юнгіанською». Батьківщиною «ритуальної», фрезерівської галузі МК є Англія. Хронологічно «ритуальна» критика, роботи представників якої з'являються на початку ХХ ст., передре архетипно-юнгіанській, що заявила про себе наприкінці 1910-х років.

Сучасна МК представляє собою оригінальну літературознавчу методологію, засновану переважно на новітніх вченнях про міф; певну подобу їй можна знайти в ХІХ ст. у діяльності відомої міфологічної школи, а рудименти цієї методології проступають навіть в античності.

В основу міфокритичної методології покладено ідею про міф як вирішальний чинник для розуміння всієї художньої продукції людства, стародавньої і сучасної. Усі літературно-художні твори або прямо називаються міфами, або частіше в них відшукується стільки структурних і змістовних елементів міфу (міфологем, міфем), що останні стають визначальними для розуміння й оцінки даного твору. Міф у такий спосіб розглядається не тільки як природне, історично обумовлене джерело художньої творчості, що дає йому споконвічний поштовх, але і як трансісторичний генератор літератури, що утримує її у певних міфоцентричних рамках. У концепції Нортропа Фрая, викладеній ним у книжці «Анатомія критики» (див. детальніше нижче), історія світової літератури розуміється як циркуляція замкненим колом. Література спочатку відокремлюється від міфу, розвиваючи власні, історично обумовлені форми (модуси), але в остаточному підсумку знову повертається до міфу (мається на увазі в першу чергу творчість письменників-модерністів).

Мода на міф, своєрідний міфоцентричний тоталітаризм, прийшла на рубежі ХVІІІ-ХІХ ст., змінивши презирливе і зарозуміле ставлення до міфології з боку раціоналістів-просвітителів. Вольгер, зокрема, говорив про безглузді «гігантські образи» епосу і міфу, які можуть привернути увагу дикуна, але відштовхнути «душі освічені і чуттєві». Думку про безглуздість міфу, про безглуздість його використання (поряд з іншими, «варварськими» формами народної фантазії) у добу Просвітництва поділяв і Гьоте, який тяжів у пізній період творчості до класичної домірності і ясності. Ситуація докорінно міняється з виходом на літературну арену передромантиків, а потім романтиків. На відміну від класицистів представники цих напрямів розглядали стихійну народну творчість, включаючи і міфологію, як прояв вищої художності, відзначену свіжістю і безпосередністю сприйняття. Міф розумівся вже не як безглуздий вимисел, плід незрілого розуму, а як прояв вищої мудрості, як вираження здатності древньої людини до цілісного, синтетичного, не замутногого однобічним аналітичним мисленням сприйняття і художнього моделювання світу. Предтечами такого розуміння міфу в ХVІІІ в. були Т. Блеквелл в Англії і І. Гердер у Німеччині. Домінуючим цей новий підхід до міфу став після появи філософських праць Ф. Шеллінга і теоретико-літературних праць німецьких романтиків.

І. Гердер, високо оцінюючи міф, виходив головним чином зі своїх спостережень над народною творчістю (ця лінія була продовжена хайделберзькими романтиками, зокрема Я. Гріммом); Ф. Шеллінг прийшов до справжнього культу міфу (підхопленому потім братами Шлегелями та іншими йенськими романтиками) чисто філософським, умоглядним шляхом. Він розробив відому «філософію тотожності» (основна думка якої полягала в тому, що дух і природа тотожні) на противагу кантовому дуалізму — протиставленню ідеального і реального. Вищий прояв цієї тотожності Ф. Шеллінг убачав у міфі і мистецтві. Джерела мистецтва Ф. Шеллінг зводить до абсолютних, божественних «прототипів», несвідомо, інтуїтивно створюваних древніми міфотворцями. Шеллінгова теорія міфу і ранніх етапів художньої творчості — одна з найбільш впливових в сучасній МК. Ідея про «прототипи» у ХХ ст. знайшла своє продовження у концепції «архетипу» К.Г. Юнга. Ф. Шеллінг підходив до міфології історично, відзначаючи зникнення її ранніх форм на пізніших етапах. Специфічною рисою міфу, що відрізняє його від алегорії, він вважав те, що особливе в ньому не позначає загальне (як в алегорії), а є ним. З часом міф утрачає безпосередність і несвідомість вираження і, вироджуючись в алегорію, руйнується. Ф. Шеллінг, а за ним і йенські романтики, вірили в можливість створення «нової міфології», яка повинна виникнути з «глибин духу», а конкретніше — з їхнього прагнення синтезувати науку, літературу, релігію та інші прояви сучасного життя.

Філософські, світоглядні трактування міфу були продовжені слідом за романтиками Р. Вагнером і Ф. Ніцше, а в ХХ ст. знайшли вираження в діаметрально протилежних підходах до міфології з боку Т. Манна, який відстоював гуманістичний зміст міфу, і теоретиків фашизму, що намагалися використовувати міф у вузько націоналістичних інтересах. Одночасно ці трактовки доповнювалися дослідженнями антропологів, лінгвістів і соціологів. Загальноприйнятого розуміння сутності міфу не було досягнуто; чим більше фахівців займалося пошуками істини, тим більш багатозначним ставало саме поняття «міф». Якщо раніше, наприклад, сходилися в розумінні міфу як «оповіді», то з часом багато хто відмовився від цього, визначаючи міф як форму свідомості, як первісну чи ідеологію філософію, незалежну від форми вираження, тому що міф можна не тільки розповісти, але й проспівати і навіть протанцювати.

Багатозначність у визначенні міфу і міфології досягла найвищого ступеня в ХХ ст., коли й виникла МК, що претендує на строге, наукове розуміння і пояснення літератури. Кожен міфокритик, як правило,

спирався на свою власну концепцію міфу або на одну з численних теорій, розроблених іншими (насамперед Дж. Фрезером і К.Г. Юнгом). У XIX ст. міфологічна школа в літературознавстві виникла на базі ідей Я. Грімма і М. Мюллера, основоположників порівняльного методу в дослідженні міфології (вони спиралися при реконструкції міфів на досягнення порівняльного мовознавства), а також на основі концепцій Е. Тейлора та інших представників антропологічної школи, які пов'язували зародження і розвиток міфології з анімістичними уявленнями первісних народів. Лінгвістична й антропологічна школи гостро дискутували, так що вже в XIX ст. представники міфологічного літературознавства мали можливість вибору орієнтирів для своїх наукових побудов. Один із найвідоміших представників російської міфологічної школи О.М. Афанасьєв ортодоксально наслідував М. Мюллера, пов'язуючи народження міфів з особливостями прадавньої мови, її багатотою метафоричності, яка стимулює «дитячу» уяву міфотворця. Натомість О.М. Веселовський спирався на концепції англійських антропологів, що не визнавали лінгвістичну теорію міфу.

Міфологічна школа в літературознавстві XIX ст. претендувала на пояснення ранніх, фольклорних форм художньої творчості, виявляючи міфологічні теми і мотиви в казках, баладах, піснях. У кожній країні, де існував цей напрямок, воно сприяло виявленню глибинно національних джерел художньої творчості. Натомість МК XX ст. претендує на більше, прагнучи звести всю, навіть найсучаснішу художню літературу до міфу, і не тільки в генетичному, але й у структурному, змістовному та ідеологічному планах. Така самовпевненість міфокритиків ґрунтується на культурі міфу і міфологічній свідомості, яка, на думку багатьох теоретиків, зокрема, послідовників Дж. Фрезера й особливо К.Г. Юнга, збереглася до наших днів у значно більшій мірі, ніж припускали раніше. Якщо, наприклад, Е. Тейлор говорив лише про «пережитки» міфологічного світосприйняття, які можна знайти в різних проявах сучасної людини, то К.Г. Юнг схильний детермінувати найбільш глибинні прояви людини впливом архетипів, які збереглися в могутньому колективному несвідомому і диктують свою волю свідомості. «На сучасних міфологічних критиків, — пишуть з цього приводу американські фахівці з історії літературної критики В. Вімат і К. Брукс, — особливо сильне враження справила ідея про те, що первісна людина усе ще живе в нас і що людина 20 сторіччя... відтворює у своїх снах символи древніх міфів».

Якщо В. Вімат і К. Брукс пишуть про захоплення юнгівською теорією архетипів не без долі іронії (і з часом скептичне ставлення до вчення К.Г. Юнга на Заході посилюється), то багато інших представ-

ників МК зробили цю теорію підставою своєї методології. В російському й українському літературознавстві також переважає тенденція до визнання першорядної важливості певних його ідей, зокрема, вчення про архетип (С. Аверинцев, Г. Косиков, Я. Поліщук, І. Зварич). К.Г. Юнг спробував вирішити дійсно важливу і маловивчену проблему літератури — репродукцію в ній константних тем і образів у певних історично обумовлених варіантах. Однак оригінальність і наукова обґрунтованість юнгіанської концепції архетипу і колективного несвідомого помітно переоцінюються. Про душу людини як про резервуар несвідомого досвіду всього людства писав ще Новалис, а теорію «першообразів» художньої творчості розробляв Ф. Шеллінг. З німецькими романтиками К.Г. Юнга ріднить і відверто «божественна» орієнтація його концепцій, їх метафізичність, яка свідомо спрямована цюріхським психологом проти позитивізму З. Фройда а відтак подекуди приводить до умоглядних побудов, таких, що мають сприйматися на віру, хоча, поза сумнівом, вони не позбавлені й раціонального сенсу й великого наукового потенціалу.

2. Кембриджська школа міфокритики, основні представники.

Перша велика школа сучасної МК виникла в Англії на початку ХХ ст. Вона була результатом впливу ідей Дж. Фрезера, англійського дослідника первісних культур, представника антропологічного напрямку в науці про міф. Генеза цього напрямку пов'язується також з ім'ям француза Б. Фонтенеля, а його розквіт — з діяльністю англійської антропологічної школи (Е. Тейлор, Е. Ленг та ін.), продовжувачем справи якої на рубежі століть був і Дж. Фрезер. Він прославився багатотомною працею «Золота гілка». Її публікація почалася з 1890 р. Якщо Е. Тейлор розробив теорію «пережитків», Е. Ленг приділяв багато уваги проблемі тотема і найдавніших релігій, то Дж. Фрезер зосередив зусилля на вивченні магії і пов'язаних з нею сезонних ритуалів, що відігравали, на його думку, винятково важливу роль у первісних суспільствах і мали величезний вплив на художню культуру стародавньої людини. Самі ритуали були художнім дійством, а їх словесними еквівалентами стали міфи, серед яких найважливіший — міф про Бога, який умирає і відроджується. Такими богами були Осіріс (у єгиптян), Адоніс (у греків), Аттіс (у римлян).

Серед учнів і послідовників Дж. Фрезера, яких направила до нього не тільки наукова глибина, але й блискучий стиль його досліджень, що наближають їх до художніх творів, були літературно обдаровані люди, що спробували застосувати його теорії як інструмент літературознавчих досліджень. Так виникла школа англійська МК, яку більш

точно можна визначити як «ритуальну» критику, тому що перші її представники були ортодоксальними послідовниками Фрезера. Усі вони були пов'язані з Кембриджським університетом, тому нерідко їхню групу називають кембриджською школою міфокритики.

До першого покоління її представників належать Е. Чемберс, Дж. Вестон, Дж. Харрісон, Ф. Корнфорд; примикав до них Г. Меррей, який працював в Оксфордському університеті. На пізнішому етапі англійську МК представляли Ф. Реглан і Р. Грейвс, які також досить стійко орієнтувалися на «Золоту гілку» Дж. Фрезера.

У 1930-і в рамках МК виступили К. Стілл і М. Боткін, які не задовольнялися позитивістською й еволюціоністською спрямованістю ідей Дж. Фрезера, тяжіючи у своїх міфокритичних побудовах до метафізичних і «протоструктуралістських» (К. Стілл), а також фрейдистсько-юнгіанських, глибинно-психологічних поглядів (М. Боткін).

Першим дослідником, який застосував концепції Дж. Фрезера для літературознавчих цілей, був Е. Чемберс, який опублікував у 1903 р. фундаментальну працю «Середньовічна сцена» (56), у якій простежується прагнення дати нове, фрезерівське тлумачення певним елементам середньовічної драми. Він, наприклад, указує на помилковість трактування танців з мечами, що часто зустрічаються в стародавній драмі, як пережиток культу бога війни. Чемберс пов'язує генезу цього танцю з ритуалами, викликаними до життя культом більш древнього божества — бога родючості.

У наступних роботах кембриджських міфокритиків ритуальний метод аналізу поступово ставав домінуючим, таким, що висвітлював всі основні проблеми практично будь-якого художнього твору. Найвідомішими міфокритичними працями 1910-20-х років є «Стародавнє мистецтво і ритуал» Дж. Харрісон, «Походження аттичної комедії» Ф. Корнфорда, «Від ритуалу до роману» Дж. Вестон, «Класична традиція в поезії» Г. Меррея. Характерно, що в більш пізніх дослідженнях міфокритичний метод використовувався для вирішення проблем і більш пізніх літературних явищ. Якщо, як видно з назв, Дж. Харрісон і Ф. Корнфорд займаються стародавнім мистецтвом, то Дж. Вестон намагається за допомогою ритуального підходу пояснити загадки романів про Грааля, а Г. Меррей застосовує цей метод для пояснення «Гамлета».

У працях Г. Меррея вперше ритуальний метод аналізу доповнюється глибинно-психологічним, що бере початок у З. Фрейда і К.Г. Юнга. Зокрема, Г. Меррей намагається показати, що Шекспір у «Гамлеті» дав одну з версій міфу про Ореста. І ця аналогія визначалася «колективним несвідомим» Шекспіра (Г. Меррей на відміну від

Юнга говорить просто про «несвідоме»), тому що великий драматург, на думку дослідника, не міг свідомо орієнтуватися на міф уже тому, що нічого про нього не знав.

Юнгіанська орієнтація незабаром починає суперничати з фрезерівською, а потім і витіснити її. Свідченням тому може служити відома книжка М. Бодкін «Архетипні моделі у поезії» (1934). Авторка виділяє й аналізує позачасові (антиномічні) онтологічні архетипи «раю» – «пекла» у контрасті з темпоральною моделлю «нового народження» (the Rebirth pattern). Як відзначає Є. Мелетинський у книзі «Літературні архетипи», «Бодкін, досліджуючи метафори в поезії, бачить у них породження емоційного, але надособистісного життя; найбільше уваги вона приділяє архетипу нового народження, символам переходу від смерті до життя, символам споріднення всього живого, образам божественного, демонічного і героїчного». Найбільш перспективним аспектом теорії Бодкін є пошукова установка на: 1) зв'язок літератури (тематичних чи культурних моделей – «cultural patterns») з відповідними (реально існуючими в дійсності) умонастроями чи ментальними орієнтаціями; 2) ідентифікацію стійких тематичних форм, моделей чи зразків (patterns), так званих «вічних образів», «мандрівних сюжетів» тощо. «Ми можемо ідентифікувати ту чи іншу тему як таку, що має особливу форму чи зразок, який, варіативно повторюючись від століття до століття, входить у співвідношення з відповідним зразком емоційних умонастроїв у тих, кого торкається дана тема». Заслугою М. Бодкін стало, як бачимо, і визначення взаємозв'язку між архетипними моделями (зразками) на літературному і ментальному рівнях.

Сам термін «архетип», хоча він і не був придуманий К. Г. Юнгом, у широкий літературознавчий побут уведений саме ним. Архетип у розумінні К. Юнга – основний, хоча й несвідомий засіб передачі найбільш цінного й важливого людського досвіду з покоління в покоління. Архетип – похідне і складова частина «колективного несвідомого», яке цюріхський психолог протиставляв індивідуальному несвідомому З.Фройда. У «колективному несвідомому» акумульована, на думку К. Юнга, уся мудрість людства. Уже цим одним К. Юнг протиставляв своє вчення раннім фрейдистським концепціям з їхнім трактуванням «несвідомого» як резервуара подавлених (притлумлених) еротичних потягів, за своєю природою вузько егоїстичних і суспільно деструктивних.

Ідеальним проявом «колективного несвідомого» (згідно з думкою не тільки К.Г. Юнга, але й Ф. Шеллінга) були міфи, образи яких перетворилися в архетипи, стали основою всієї наступної художньої

творчості. Розвиток сучасного мистецтва і літератури мислиться Юнгом як витяг художником із запрограмованого в ньому несвідомого більш-менш замаскованих, «осучаснених» незмінних сутностей — чи архетипів, «первісних образів». Архетипом Гамлета був Орест. І Шекспір витяг цей образ з несвідомого, а не усвідомлено намалював копію, маючи перед очима модель. Гамлет — це сучасний Орест; глибинні, архетипні сутності цих героїв.

Згадані праці Г. Меррея і М. Бодкін свідчили про початок нового, глибинно-психологічного, юнгіанського напрямку в англійській МК, хоча її фрезерівські ідеї і не було цілком відкинуті. Про це свідчать дослідження ортодоксальних послідовників Дж. Фрезера: Ф. Реглана («Герой») і Р. Грейвса. Останній у книжці «Біла богиня», використовуючи лунарну теорію міфу, багато в чому (як і у своїх віршах) спирався й на ритуалістичні концепції, розроблені в «Золотій гілці».

Особливе місце серед англійських міфокритиків займає К. Стілл, який став відомим після публікації книжки «Вічна тема». Певною мірою продовжуючи еволюціоністські традиції фрезерової школи, зокрема, визначаючи ритуал і міф як щось єдине, що є основою сучасної творчості, він разом з тим переборює чітко виражений позитивізм перших кембріджських міфокритиків. К. Стілл цікавиться вищими духовними проявами людини, причому на всіх стадіях його розвитку. Він, як і Е. Ленг, вважає, що ідея святості була притаманна людям завжди і якраз тому «вічною темою» художньої творчості всіх епох є оповідь про духовне падіння і наступне моральне відродження (а не просто про тілесне умирання і воскресіння, як вважали ортодоксальні послідовники Дж. Фрезера). Очевидною є біблійна орієнтація К. Стілла при визначенні «вічної теми» чи мономіфу, що лежить в основі всієї сучасної літератури. І ця орієнтація дозволяє говорити про К. Стілла як про одного з основоположників релігійного напрямку в сучасній МК, як про попередника визначних сучасних представників цього напрямку — Дж. Кемпбелла і М. Еліаде, які працюють у США.

3. Розвиток міфокритики у США.

Суч. МК, зародившись в Англії, набула найбільшого поширення в США. В інших країнах, зокрема, у Франції і Німеччині, міфокритична методологія використовувалася лише спорадично, у роботах окремих авторів. Вона не стала там помітною літературознавчою школою. При цьому йдеться саме про міфологічну критику, а не про вчення про міф, які з'явилися в країнах континентальної Європи навіть у більшому обсязі, ніж в Англії і США. Але ці вчення далеко не

завжди використовувалися і могли бути використані міфокритикою. Так, з французьким структуралізмом, незважаючи на його, здавалося б, близьке до міфокритики прагнення відшукати загальні й незмінні основи літератури, навіть виникла ворожнеча, тому що чи структуралісти не визнавали особливої цінності древнього міфу і його архетипів (К. Леві-Стросс), чи узагалі ставилися до нього зневажливо (Р. Барт).

У США МК, починаючи з 1940-х років, стала одним із провідних напрямів у літературознавстві. Перші роботи американських міфокритиків з'явилися тут наприкінці 1910-х років. Вони були викликані до життя ідеями К.Г. Юнга, які почали поширюватися в США. Типово юнгіанським дослідженням була, наприклад, стаття Е. Тейлора «Шеллі як міфотворець». Характерно, що з'явилася вона в «Журналі психопатології», одному з перших, що почали друкувати літературознавчі роботи фрейдистського і юнгіанського спрямування. Інтерес саме до Юнга, а не до Фрезера пояснюється загальним захопленням глибинною психологією в США.

Проникнення фрезерівської методології в літературознавство США починається лише з кінця 1930-х років, але в наступні десятиліття ця методологія успішно суперничала з юнгіанськими підходами, причому ніякої боротьби між ними не було — вони дуже вдало доповнювали одна одну. Вчення Юнга про несвідомі канали передачі художнього досвіду давало можливість послідовникам Дж. Фрезера перебороти очевидну слабкість їхньої методології. Відпадала необхідність у важких пошуках засобів і шляхів передачі древніх традицій.

Визначним американським міфокритиком є В. Трой, роботи якого стали з'являтися друком з кінця 1930-х років. В. Трой широко використовував у своїх статтях як юнгіанські, так і фрезерівські концепції. Він знав і високо цінував роботи англійських міфокритиків, особливо Дж. Вестон і К. Стілла. Але на відміну від них В. Трой використовує міфологічний метод для аналізу сучасної літератури (К. Стілл, як і Г. Меррей, дійшов лише до Шекспіра), і не тільки для аналізу творчості окремих письменників, але й літературних напрямків. Він прагне показати, наприклад, що романтизм був не більш ніж відродженням міфу у свідомості Заходу. З міфокритичних поглядів розглядається творчість Д. Г. Лоуренса, з його, якщо вірити В. Трою, «монотемою» про вмираючого бога; Ф. С. Фіцджеральда, який нібито репродукував у «Великому Гетсбі» ритуал ініціації, а також творчість деяких інших авторів.

Великий вплив на становлення і розвиток американської МК здійснили роботи Р. Чейза і Н. Фрая, які виступили не тільки як до-

слідники літератури, але і як теоретики МК методології. Р. Чейз рішуче засудив усі спроби визначити міфологію як стародавню філософію чи ідеологію. Міф — це тільки художній твір і нічого більше, стверджував дослідник. «Я розумію міф як похідне від мистецтва, а не навпаки. Міф по суті і є мистецтвом». Децю перебільшений акцент, зроблений Р. Чейзом на художньому, творчому аспекті міфу, став реакцією на засилля різних навколوناкових трактувань, автори яких прагнули «вчитати» у міфологію свої ідеї. Прикладом такого вчитування є фрейдистська концепція міфу, засуджувана Р. Чейзом. Захищаючи в такий спосіб міф, Р. Чейз, по суті, захищає мистецтво, його самоцінність, від чисельних спроб зробити його додатком ідеології чи соціології.

Визначивши міф як різновид словесної творчості, Р. Чейз оголосив генератором цієї творчості вічне прагнення людини «зв'язати природне з надприродним». Оскільки це прагнення завжди існувало, як завжди існувало й існує загадкове, таємниче і невідоме, то й міфотворчість є постійною функцією людства, вважає дослідник. Р. Чейз не дуже охоче застосовує свою теорію при аналізі конкретних творів, а в пізніх роботах узагалі відходить від своїх колишніх концепцій.

Колосальним був внесок в теорію архетипа в сер. 20 ст. Н. Фрая. У програмній статті «Архетипи в літературі» (1951), а також у книгах «Анатомія критики» (1957) і «Мотиви ідентичності. Міфопоетичні дослідження» (1963) Н. Фрай найбільш докладно охарактеризував архетип саме з теоретико-літературного боку (хоча в основному й обмежившись міфопоетичними аспектами стороною питання). Як провідний представник школи архетипної критики, що склалася ще в 1930-х рр., Фрай до певної міри визначив і її самозавершення, створивши досить переконливу концепцію літературного архетипу на міфопоетичній основі.

Фрай сполучає еволюціоністський підхід до міфу з елементами структуралізму, широко використовує як фрезерівський, так і юнгівський підходи. Міф він представляє тим ядром, первинною клітинкою, з якої розвивається вся наступна література, повертаючись на певному витку до своїх першовитоків. Модерністську літературу Фрай розуміє як нову міфологію, гранично розширюючи межі існування міфології (В. Трой, як було відзначено, довів її до епохи романтизму). Міфоцентризм, на думку Фрая, дасть науці про літературу тверду основу, тому що «критика гостро потребує координуючого принципу, центральної концепції, яка б, подібно до теорії еволюції в біології, допомогла усвідомити літературні явища як частини одного цілого». Н. Фрай повторює слідом за К.Г. Юнгом, що «первісні фор-

мули», тобто «архетипи», постійно зустрічаються в творах класиків, і, більш того, «існує загальна тенденція до відтворення цих формул». Він навіть визначає «центральный міф» усієї художньої творчості. Це пов'язаний із природними циклами і мрією про золоте століття міф про від'їзд героя на пошуки пригод. Навколо цього центра, на думку Н. Фрая, обертається вся література з її доцентровими і відцентровими тенденціями. Фрай широко й еклектично використовує найрізноманітніші теорії. Його фрезерівська і фрейдистсько-юнгіанська орієнтація проступає, наприклад, у такому визначенні одного з жанрів літератури: «Лицарський роман, говорячи мовою снів, означає спроби лібідо знайти задоволення. Мовою ж ритуалу він знаменує собою перемогу родючості над спустошеною землею...».

У Фрая також знайшла втілення намічена М. Бодкін теза про «літературне неусвідомлене»: «Відповідно до концепції Фрая, уся сукупність літературних творів складається в «самодостатній літературний універсум», що створювався впродовж сторіч людською уявою для того, щоб переробити чужий і байдужий світ природи у вічні архетипні форми, що відповідають притаманним людині бажанням і потребам». Приміром, такий найважливіший природний символ, як море, відзначає Фрай, не може належати лише поезії Шеллі, Кітса чи Колріджа: «...він виходить за рамки одиничного поетичного досвіду, входячи в колективні поетичні уявлення на правах архетипного символу літератури». Трохи іронічно називаючи дослідників архетипу «літературними антропологами», Фрай звертає особливу увагу на відцентровість і ретроспективність архетипу. Так, приміром, у «Архетипах літератури» він відзначає, що ретроспективний рух дослідника шекспірового Гамлета від англійської п'єси до саксонської легенди і потім до схожих природних міфів насправді зовсім не означав рух назад, але був спрямованим до якогось архетипного центру (першоджерела, протозразка, що таїться у сховищі «літературного несвідомого» чи «літературного універсума»): «він наближається до споконвічної архетипної форми, відтвореної у Шекспіра».

Особливо продуктивною є ідея Фрая про архетипний розвиток літератури за принципом «поступальності», тобто шляхом пошуку все більш ускладнених (у порівнянні з первинним зразком) форм. Саме «тут виникає питання, чи не можна розглядати літературу як таку, що тільки рухається по лінії ускладнення в часі, але також розгортається в певному концептуальному просторі, що розширюється з якогось невидимого центра». Очевидно, таким центром і є (в історії і теорії літератури) архетип і архетипна модель (взірець, тип, тощо), а рух до нього, до цього центру, за Фраєм, є ретроспективним: «Посту-

пальний рух до архетипу є процесом повернення». Симптоматично, що Фрай розглядає саморозвиток архетипних форм (як міфологічних) у рамках циклічного природного часу, з погляду сезонних змін (весна, літо, осінь, зима).

4. Міфокритика в російському і українському літературознавстві.

У другій половині ХХ ст. (1960-90-і рр.) міф посідає значне місце в українській та російській літературознавчій думці. У науковому доробку російських та українських учених, які займалися проблемами міфу, виділяються праці О. Лосева, Є. Мелетинського, М. Стебліна-Каменського, В. Топорова, О. Фрейденберг, О. Козлова, Г. Грабовича, О. Тарнавського, С. Процюка, С. Мишанича, Я. Поліщука, А. Нямцу, С. Пригодія, Т. Шадріної та ін.

Характерним взірцем аналізу теорії сучасної МК і застосування міфокритичної методології до явищ новітньої літератури є монографія Я. Поліщука «Міфологічний горизонт українського модернізму» (2001). Автор наголошує, що з міфом найчастіше кореспондує модерністський роман, в якому реалізуються щонайменше три засадничі функції відносин міфу і літератури: міфологізація, реміфологізація та деміфологізація. В усіх випадках ідеться про використання в літературі певної фабульної схеми та відомих образів давньої оповіді (міфу чи легенди). Якраз характер такого використання засвідчує якісний рівень переосмислення міфу, залежно від художнього задуму та орієнтації письменника та ті чи іншу текстуальні джерела.

Власне міфологізація в художньому творі виявляється присутністю давньої оповіді в її традиційному, не викривленому автором, сенсі. Авторська воля тут мобілізується у спробі актуалізувати цей сенс для сучасників. Міфологізація авторської оповіді — прийом, який надає масштабності художньому задумові, забезпечує його різнорівневе прочитання й сприйняття. Звичайно, про збереження автентичності першоджерела в цьому випадку можна говорити лише умовно; присутність авторської свідомості й авторської волі в модифікації міфологічної оповіді незаперечна, проте загалом вона лишається в межах коректного, а не конфліктного ставлення до першоджерела. Якщо література ХІХ ст. часто вдається до такого роду стосунків з міфом (наприклад, творчість романтиків), то новітня література, як правило, відступає від такого принципу.

Реміфологізація відбувається тоді, коли автор виявляє очевидний намір змістити провідні акценти міфу, зумисне дистанціюватися від первісної оповіді через її творче переосмислення. Здійснюється

не лояльне й коректне, а конфліктне, виразно ревізійне ставлення до міфу. Перечитування міфу чиниться не з наміром його актуалізувати, а диктується потребою «бунту» проти первісного міфу, руйнування його гармонійної фабульної структури, виявлення прихованого, тіньового чинника давньої оповіді, який у модерній інтерпретації стає основним.

Реміфологізаційний пласт у літературі перелому XIX—XX віків дуже широкий та динамічний: сама епоха вимагала радикальної переоцінки вартостей, і це органічно втілювалося в творах-ревізіях класичних зразків міфу.

Блискучі зразки реміфологізації дав у своїй творчості Т. Манн, особливо у тетралогії «Йосип та його брати». Ревізія міфу тут є мінімальною, здійснюючись в основному через перетрактування персонажної схеми, коли другорядні, епізодичні персонажі стають головними, а також в тому, що на передній план виходить не міфологічна оповідь, а її символічний сенс, певною мірою осучаснений автором.

Нарешті, до деміфологізації письменники вдаються тоді, коли вони ставлять перед собою завдання зруйнувати надто поширені міфологічні стереотипи. Тоді автор підриває стереотип відверто іронічними, а то й саркастичними, прийомами, творить шаржовану подобищу міфу, шаржі міфологічних героїв. Якщо в пору раннього модернізму виразно переважає реміфологізаційний чинник (як-от у творах Г.Ібсена, О.Вайлда, Лесі Українки, Л.Андреева), то в добу зрілого модернізму, коли писалися «Улісс» Дж. Джойса та «Лоліта» В. Набокова, розгортається деміфологізований проект, а домінантою поетики твору стає демаскування традиційної міфологічної оповіді. Яскравим зразком довільного підходу до міфу, його вельми умовного накладання на сучасний життєвий матеріал, є роман Дж. Джойса «Улісс».

Останніми роками в Україні захищено цілу низку дисертацій, виконаних із застосуванням міфокритичної методології. Нижче подаються анотації деяких із них.

Гурдуз А.І. Міфопоетична парадигма в українській та західноєвропейській «прозі про землю» кінця XIX – першої третини XX ст. У дисертації вперше комплексно розглядається українська та західноєвропейська «проза про землю» кінця XIX – першої третини XX ст. крізь призму її міфопоетичної парадигми. На матеріалі характерних творів української, англійської, норвезької, а також російської, польської, французької та німецької літератур визначаються загальні закономірності міфопоетичної парадигми цієї прози, її типологія та національні особливості. Доведено, що європейська «проза про землю» цього часу послідовно зберігає пантеїстичні мотиви й інтенції,

найчастіше переплетені з біблійними мотивами. Визначено «сюжетотворчу» функцію біблійного складника в ряді творів, а також міфопоетичну інтенційність корелятивів «природа – місто» в аналізованій прозі, особливості в ній міфологеми землі. Акцентовано варіативність реалізації тут міфологеми «золотого віку».

Колесник О.С. Міфопоетичне відтворення архетипу. Дослідження є обґрунтуванням філософсько-естетичних засад концептуального аналізу специфіки вияву архетипів у міфопоетичній творчості та міфологізованому мистецтві. У роботі використовуються аналітичний, компаративний, генетичний, структурно-типологічний і функціонально-соціологічний методи дослідження індоєвропейської міфології та її відтворення в мистецтві. У дисертації здійснене дослідження сутності міфу як типу світовідношення та способу естетичної інтеграції особистісного, соціального та космічного рівнів людського буття. Розкрито міфологічне походження та естетичний зміст поняття архетипу; виділено базові типи його розуміння. Охарактеризовано частково успадковане неklasичною парадигмою естетики міфопоетичне уявлення про художню творчість як відтворення онтологічного архетипу-прецеденту. Досліджено сутність та необхідний характер реміфологізації сучасної художньої культури, шляхи її естетичного аналізу.

Саяпіна Т.В. Міфопоетика творчості М.Коцюбинського. У дисертації досліджується міфопоетика М.Коцюбинського – формально-змістові засоби, за допомогою яких автор втілює у своєму тексті уявлення про міфологічну модель світу, схеми первісного мислення, первинні образи й мотиви людської культури. Аналіз цих архаїчних феноменів здійснюється через такі літературознавчі категорії, як архетип, міфологема, міфопоетичний мотив тощо. В роботі досліджується реалізація міфологічного змісту творів письменника в таких культурологічних феноменах, як ритуал, свято; простежується специфіка міфопоетичного хронотопу.

Дикарева Л. Ю. Міфопоетика метаморфози і способи її об'єктивації у художньому мовленні: лінгвoseміотичний аспект (на матеріалі прози М. В. Гоголя та М. О. Булгакова). Дисертація присвячена системному лінгвoseміотичному висвітленню метаморфози – важливої складової системи міфопоетичних значень і тропа на матеріалі художнього мовлення М. В. Гоголя та М. О. Булгакова. Проаналізовані способи об'єктивації метаморфози у складі художньо-образних картин світу М. В. Гоголя та М. О. Булгакова в їх подібності та розбіжностях. Здійснено аналіз способів об'єктивації метаморфози у міфопоетичних світах позасвідомого (сну, марення, галюцинування).

Логіко-лінгвістична зона об'єктивації метаморфози досліджена шляхом аналізу типової ситуації перетворення, у центрі якої знаходяться предикати перетворення. Дістали подальший розвиток структурно-семіотичні класифікації метаморфоз. Автором укладено словник метаморфоз, зафіксованих у художній прозі М. В. Гоголя і М. О. Булгакова.

Ганошенко Ю.А. Міф, архетип, традиційний образ в українському інтелектуальному романі 20-30-х рр. ХХ ст. У дисертації на рівні жанрової типології інтелектуальної романістики 20-30-х рр. ХХ ст. досліджуються текстуальний вияв концептів тоталітарної та сцієнтичної міфологічних систем, формально-змістові особливості художнього втілення архетипних структур, з'ясовується специфіка реалізації в художньому цілому творів окремих традиційних мотивів та образів. У роботі через залучення наукових даних про схеми первісного мислення, мотивно-образний та символічний ряди аналізується міфологічний зміст ідеологічних систем початку ХХ ст., які на рівні окремих концептів й архетипних образів віддзеркалені в художніх творах інтелектуальної романістики В. Винниченка, В. Домонтовича, М. Івченка, М. Могилянського, В. Підмогильного, Є. Плужника, М. Хвильового.

5. Значення і перспективи міфокритичної інтерпретації літературних явищ.

Міфокритична методологія, будучи від самого свого початку плюралістичною, відкриває широкі можливості скоріше для творчої, ніж для строго наукової критики. Цьому сприяють також тривалі дискусії щодо сутності міфу, наявність почасти протилежних за своїм змістом філософсько-естетичних концепцій міфу, неоднозначні оцінки долі міфу в історичному розвитку словесно-художнього мистецтва, теоретична хисткість термінологічного інструментарію міфокритики.

Міфокритичний метод у літературознавстві виправданий і особливо плідний, коли його застосування визначається певними теоретико-методологічними рамками, вихід за які почасти веде до «наукового фантазування», перетворюючи літературознавство з науки про літературу в один з її художніх чи напівхудожніх жанрів.

Водночас незаперечним фактом є те, що міфологічні критики в різних країнах багато зробили в дослідженні генези і типологічних аспектів літератури. Роботи міфокритиків чимало прояснили в природі загальнолюдських «вічних» символів, образів, тем, конфліктів, у виявленні міфопоетичних інваріантів у літературах різних епох.

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 напрямками 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> Велич і трагедія життєвого і творчого шляху Овідія	4
<i>І.Ю. Голубішко.</i> Іспанська література XVII століття. Драматургія	35
<i>Р.М. Семелюк.</i> Французька література XVII ст.	51
<i>А.О. Лаврова.</i> Література американського романтизму	61
<i>И.Е. Боднар.</i> Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках русского языка.	73
<i>С.С. Петровская.</i> Проблема стилистической синонимии	93
<i>С.М. Федірко.</i> Language and Country Studies	104
<i>Г.В. Фоміна.</i> Verwandtschaftsbeziehungen der deutschen Sprache	111
<i>Т.В. Боднарчук.</i> Методика навчання іноземних мов як наука та її зв'язок з іншими науками	119

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> Імагологія як галузь порівняльного літературознавства.	139
<i>Н.В. Ситник.</i> Basic translation transformations	155
<i>Т.В. Кеба.</i> Формування іншомовної лінгвосоціокультурної компетенції (ЛСК).	162

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)

О.В. Кеба. Міфологічна критика в літературознавстві ХХ ст. . . . 177

Навчальне видання

Фондові лекції викладачів факультету іноземної філології
Частина II

Редактор
Комп'ютерне верстання

К. В. Панькова
В. О. Фаріона

Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 11,39.
Тираж 100 пр. Зам. № 596.

Видавництво «Аксиома»,
пров. Північний, 5, м. Кам'янець-Подільський, 32300.
Тел./факс: (03849) 3-90-06. E-mail: aksiomakp@rambler.ru.
Надруковано у видавництві «Аксиома».
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 1808 від 26.05.2004.