

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

*Фондові лекції  
викладачів факультету  
іноземної філології*

*Частина III*

Кам'янець-Подільський  
«Аксиома»  
2015

УДК 8:378(063)  
ББК 80р30я431  
Ф 77

*Рекомендовано до друку науково-методичною радою  
факультету іноземної філології  
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(протокол № 3 від 20.11.2015 р.)*

**Ф 77 Фондові лекції викладачів факультету іноземної філології :**  
[навчальне видання] / За заг. ред. П. Л. Шулик, О. В. Кеби. –  
Частина III. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – 160 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, методологія сучасного літературознавства, мовознавство, 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, 2015  
© «Аксіома», видання, 2015

# *РОЗДІЛ 1*

*Фондові лекції  
з дисциплін циклу професійної  
та практичної підготовки  
для студентів ОКР  
«Бакалавр»*

## **Вступ в літературу середніх віків**

**Дисципліна:** Зарубіжна література (середньовіччя)

**Вид лекції:** тематична

**Дидактичні цілі:**

*Навчальні:* розкрити специфічні ознаки Середньовіччя як культурно-історичної доби, визначити тип художньої свідомості та «картину світу» середньовічної людини, сформуванати основу для сприйняття та вивчення середньовічної літератури.

*Розвиваючі:* розвивати вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати окремі факти, явища, події, поєднувати їх в єдину картину світу.

*Виховні:* виховувати інтерес до літератури давніх епох, риси творчої особистості.

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

**Основні поняття:** медієвістика, культурна традиція, низова (народна) культура, клерикальна література, куртуазна література, міська література.

**Навчально-методичне забезпечення:** мультимедійна презентація.

### **План**

1. Середні віки як культурно-історична доба.
2. Формування нового типу художньої свідомості.
3. «Картина світу» середньовічної людини.
4. Специфіка і склад середньовічної літератури.

### **Рекомендована література**

1. Аверинцев С. С. Символика раннего Средневековья (К постановке вопроса) / С. С. Аверинцев // Семиотика и художественное творчество. – М. : Наука, 1977. – С. 308–337.
2. Аверинцев С. С. Судьба европейской культурной традиции в эпоху перехода от античности к средневековью / С. С. Аверинцев // Из истории культуры Средних веков и Возрождения. – М. : Наука, 1976. – С. 17–64.

3. Давиденко Г. Й. Історія західноєвропейської літератури раннього і зрілого Середньовіччя: Навч. Посібник / Г. Й. Давиденко . – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – 261 с.
4. Зарубежная литература: Учеб. пособие для студ. филол. ф-тов вузов. – Изд. 2-е, доп. – Минск: Изд. БГУ, 1973. – С. 70–94.
5. Зарубіжна література ранніх епох. Античність. Середні віки. Відродження: Навч. посібник для студ. / Ф. І. Прокаєв, Б. В. Кучинський, Ю. Л. Булаховська, І. В. Долганов. – К.: Вища шк., 1994. – С. 116–180.
6. История зарубежной литературы. Средние века и Возрождение: Учеб. для филол. спец. вузов / М. П. Алексеев, В. М. Жирмунский, С. С. Мокульский, А. А. Смирнов. – Изд. 4, испр. и доп. – М.: Высш. шк., 1987. – 414 с.
7. Історія зарубіжної літератури. Середні віки та Відродження: Підручник для студ. держ. ун-тів / Шаповалова М. С., Рубанова Г. Л., Моторний В. А. – Вид. 3-є, перероб. і доп. – Львів: Світ, 1993. – 312 с.
8. Козлик І. В. Світова література доби Середньовіччя та епохи Відродження («Картина світу». Естетика. Поетика) : навчальний посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / Ігор Володимирович Козлик. – Івано-Франківськ : СИМФОНІЯ форте, 2011. – 344 с.
9. Ле Гофф Ж. Середньовічна уява / Ж. Ле Гофф / Пер. з франц. Я. Кравця. – Львів: Літопис, 2007. – 350 с.
10. Література західноєвропейського середньовіччя / Під ред. Н. О. Висоцької: Навч. пос. для студ. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2003. – 464 с. – (Вид. 2-е. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2005).
11. Матях В. М. Медієвістика в Україні другої половини ХІХ – початку ХХ століття: криза чи прогрес? / В. М. Матях. – К.: Ін-т історії України НАН України, 1996. – 58 с.
12. Рубанова Г. Л. Історія світової літератури: Західноєвропейське Середньовіччя (ІІІ–ХІV ст.) / Г. Л. Рубанова. – Львів: ПАІС, 2004. – 144 с.
13. Шалагінов Б. Б. Зарубіжна література: Від античності до початку ХІХ ст.: Історико-естетичний нарис / Б. Б Шалагінов. – К. : Академія, 2004. – 360 с.
14. Шалагінов Б. Література середніх віків у Західній Європі / Б. Б Шалагінов // Всесвітн. літ. і культ. в навч. закл. України. – К., 2003. – № 5. – С. 47–53.

### **Текст лекції**

#### **1. Середні віки як культурно-історична доба.**

Найбільш великими одиницями в періодизації історичної динаміки світового літературного процесу, макроетапами є глобальні

епохи (П. О. Грінцер) чи якісні стани культури (С. С. Аверинцев), які можна також назвати стадіями (в значенні макроетапу, а не рівня розвитку). Ці глобальні епохи чи стадії характеризуються спільними принципами художньої свідомості і, відповідно, спільними тенденціями літературного розвитку, спільною поетикою з подібними структурою та ієрархією категорій.

Середньовіччя як історико-літературна доба належить в загальній періодизації світового літературного процесу, запропонованій П. О. Грінцером і С. С. Аверинцевим, до другої глобальної епохи, яку П. О. Грінцер називає «епохою традиціоналістського, чи нормативного, типу художньої свідомості», а С. С. Аверинцев (в ролі одного з трьох якісних станів літературної культури власне європейського кола) позначає поняттям «рефлексивного традиціоналізму».

Сутність повороту світової літературної еволюції до рефлексивного традиціоналізму полягає в тому, що література (зокрема європейська) починає усвідомлювати себе реальністю особливого ґатунку, відмінною від реальності побуту і культу. Хронологічно йдеться про період від IV ст. до н. е. до XVIII ст. (в східних літературах аж до XIX ст.). Вказана стадія поділяється на певні літературні епохи: елліністичний та римський періоди Античності, а у повному обсязі Середньовіччя, Ренесанс, Класицизм, Просвітництво.

Середньовіччя (Середні віки; від лат. *medium aevum* – середній вік<sup>1</sup>) – прийняте в історичній науці з XV–XVI, а остаточно з XVIII ст. позначення великого періоду світової історії, що настав після Давнього світу і передує добі Нового часу. Початок цього періоду на межі IV – V ст. пов'язаний з розпадом рабовласницьких імперій, на тлі яких згодом виникають нові феодальні держави. В цей же час відбувається «революція умів» (М. І. Конрад), тобто корінний світоглядний злам, пов'язаний в Західній Європі з утвердженням нової релігії – християнства. Загалом західноєвропейська середньовічна цивілізація хронологічно охоплює період з V до XVIII ст. Та за цей великий проміжок часу художня культура Західної Європи переживає не одну, а декілька епох, що послідовно змінюють одна одну: добу Середньовіччя (III–IV – XV ст.), епоху Відродження (межа XIII–XIV – перша третина XVII ст.), століття Класицизму (XVII ст.) та добу Просвітництва (XVIII ст.).

Література середніх віків – це величезний відрізок часу: від V ст. н.е. до Англійської буржуазної революції 40-х рр. XVII ст. У перших

<sup>1</sup> Відповідно, наукова галузь, що вивчає історичний, суспільний і культурний спадок Середньовіччя, називається медієвістикою, а дослідники, що спеціалізуються у цій сфері, – медієвістами

---

ст. н.е. почався економічний занепад рабовласницького Риму. Рабство вже ставало гальмом для розвитку виробничих сил. Суперечності рабовласницького ладу зумовили повстання пригнічених верств римського суспільства – рабів, селян, міського плебсу. Величезна рабовласницька держава поступово занепадала. Європа стає ареною грандіозних битв. У кінці IV ст н.е. починається масове пересування варварських племен («велике переселення народів»). Під натиском гунів у пошуках вільних земель і здобичі знімаються з місць германські племена, кельти, слов'яни та ін. Вони вторглися у Римську імперію і в союзі з пригніченими класами імперії, об'єднаними зусиллями поступово знищили велетенську рабовласницьку машину. На руїнах Римської імперії утворювалося нове суспільство, в якому вже не було рабства. У період з V по X ст. в континентальній Західній Європі поступово виникали держави, які за своїм суспільно-економічним ладом вже були феодальними, в їх рамках формувалися сучасні європейські народи. Складність та суперечливість цієї епохи знайшли відображення в особливостях розвитку середньовічної культури.

Термін «середні віки» увійшов до наукового обігу завдяки італійським гуманістам XV-XVI ст. Під середніми віками вони розуміли період історії, який відділяв їх час від епохи античності, яку вони високо цінували і до відродження ідеалів якої вони прагнули. Для гуманістів, так само як і для істориків епохи Просвітництва, Середньовіччя постає періодом занепаду, «Темними сторіччями», коли панувало насильство, релігійна нетерпимість, майже суцільна неписьменність, побутували найдивовижніші забобони, вірування, палали вогнища інквізиції, не припинялися феодальні чвари і криваві війни. Людська особистість, яка була однією з найголовніших вартостей суспільства, була, на їх думку, розчавлена ієрархічною структурою середньовічного суспільства, загнана у непереборні рамки відносин панування – підкорення між людьми.

Слід визнати, що для такої оцінки Середньовіччя існує немало підстав. Проте не будемо забувати й про інше. Адже саме ці «темні сторіччя» багато в чому до невпізнання змінили обличчя Європи, саме тоді й виникла більшість європейських країн і народів, склалися етнічні кордони. Європа стала Європою. Християнство, колискою якого була античність, не тільки пережило загибель античного світу, але й було прийняте майже усіма народами Європи, стало домінантою європейської цивілізації. У середні віки сформувалися багато європейських мов, з'явилися замки і повітряні млини, родинні герби і куртуазне поклоніння Чарівній Дамі, чудові собори, григоріанський хорал і готичне письмо, рукописні кодекси і манускрипти. До речі, більшість творінь античних авторів дійшла до нас саме у середньо-

---

вічних рукописах. Спадщина середніх віків – це архітектурні центри більшості європейських міст, лицарський роман і провансальська поезія трубадурів. Саме у середні віки з'явився механічний годинник, вогнепальна зброя, ножиці і каравели, віконне скло, штани, юбка, гудзики, окуляри. Навіть у футбол людина навчилася грати у Середні віки. Розвиток історичних знань привів до усвідомлення великого значення Середньовіччя як необхідного етапу в історії людства. Вже у кінці XVIII ст. історія середніх віків (медієвістика) перетворилася на самостійну історичну дисципліну. XIX ст. стало віком справжнього «полювання за першоджерелами». У наш час інтерес до Середньовіччя не згасає – нові методи праці вчених дозволяють по-новому поглянути на те, що здавалося очевидним; середньовічне суспільство і, що особливо суттєво, людина у ньому досліджується всестороннє. Якщо послідовно дотримуватися наукової методології з її орієнтацією на всебічний об'єктивний аналіз, то стане цілком очевидним, що Середньовіччя не було і не могло бути темним проваллям, перервою в історії західноєвропейської культури. Як зазначає Г.К. Косіков, «Середні віки – «нормальна», закономірна і повноцінна епоха в розвитку людської цивілізації. Вона знала... суспільні і світоглядні протиріччя і конфлікти, боротьбу консервативних і прогресивних тенденцій, церковний догматизм, фанатизм, ересі, релігійне вільнодумство, народні рухи тощо. Разом з тим вона висунула видатних мислителів, поетів, художників, виробила самостійні уявлення про істину, добро і красу...в релігійній формі... обґрунтувала цінності, які стверджували корінну причетність індивіда до надособистнісних ідеалів і до людських колективів, до людського роду, до всього всесвіту в цілому».

У Середні віки деякі народи переживали «золотий вік» своєї літератури, якому не судилося повторитися (наприклад, література Провансу у XI-XIII ст.). До Середньовіччя належить класичний період розвитку арабської, ірано-таджицької, японської літератур, слов'яни також зазнали першого значного піднесення (Київська Русь – одна з провідних культурних держав тієї доби). Наприкінці Середньовіччя молоді народи наздоганяють старі і постає розгалужена система народів, які досягають вже приблизно одного рівня економічного, політичного і культурного розвитку. У Середньовіччі виникли п'ять нових культурних зон: індійська, східноазійська, близькосхідна, візантійська та західноєвропейська, що відповідають п'ятьом регіонам – спадкоємцям традицій стародавності.

В історії західноєвропейського мистецтва розрізняють епоху власне Середніх віків (V-XV ст.) та добу Відродження. (XIV-перша третина XVII ст.).



---

## 2. Формування нового типу художньої свідомості

На початку формування Середньовіччя як історико-літературної доби у старому світі вже відбулися дві знаменні події.

По-перше, цілком сформувалися і активно функціонували дві самостійні та принципово різні культурні традиції – західна, репрезентована красним письменством Греції, та східна, втілена у словесному мистецтві Біблії. По-друге, відбувалося творче засвоєння чужого: запозичені у Давнього Сходу ідеї були суттєво переосмислені греками в умовах Еллади і перетворилися в якісно нові погляди, оформлені в нових системах, школах та напрямках філософії. Через те, що грецька культура зовсім не сприймала красу чужого слова, люди Сходу змушені були «одягати» скарби своєї вітчизняної мудрості у грецькі словесні, а якщо можливо, і в розумові форми, змушені були розтлумачувати свою культуру грецькою мовою. Так, в Єгипті з ініціативи Птолемея II Філадельфа (283–246 до н. е.) іудеї переклали грецькою мовою Старий Заповіт, і цей переклад увійшов в історію як переклад семидесяти тлумачів – Септуагінта.

Щоправда, Біблія не була оцінена греками як твір літератури, і навіть хрещений Аврелій Августин (354–430) з болем відчував недемосфенівський лад Септуагінти, у святість якої він повірив. Та в анонімному (Псевдо-Лонгіна) трактаті «Про високе» (20–50-ті I ст. н. е.) таки присутня обов'язкова умова взаємопорозуміння двох різних культур: у сприйнятті обожованої Псевдо-Лонгіном спадщини кращих часів еллінізму його зацікавлює не так бездоганність краси, як безмір величі. Ось чому він корегує цілком визнаний в грецькій естетичній рефлексії ідеал «високого»: у свідомості цього автора «високе» термінологічно починає позначати такі неймовірні життєві стихії й безодні духовного світу, що надто високі й глибокі, аби вміститись у межах традиційної грецької естетичної категорії «прекрасного». І тут прикметно, за С. С. Аверинцевим, що принципово чуже близькосхідному світосприянню «високе» Псевдо-Лонгін віднаходить не тільки в пошанованих ним грецьких авторів, як-от у Гомера, а також у «Книзі Буття», яку, хай не точно, та все ж цитує за Септуагінтою. У § 9 книги IX трактату «Про високе», після розбору одного з пасажів «Гліади» Гомера, читаємо: «...Так і законодавець іудеїв, людина непереісна, належним чином осягнув і висловив міць божества, коли написав на самому початку своїх законів: «Сказав Бог». І що ж Він сказав «Хай буде світло», і було світло; «Хай буде земля», і була земля».

Подібну ситуацію можна спостерегти і в спробах еллінізованих іудеїв заговорити мовою грецької культури. Наприклад, невідомий олександрійський єврей у своїй написаній напередодні нашого літо-

---

числення грецькомовній «Книзі Мудрості» (рос. «Книге Премудрости Соломона») зберігає вірність жанровій формі давньосхідної сентенційної словесності – іудейській афористиці «хахамів». Але водночас він послуговується адекватно висловлюваними тільки погрецьки поняттями (наприклад, термінологією стоїків) і замінює достеменно єврейське (фарисейське) вчення про майбутнє воскресіння усієї людини грецьким (платонічним) вченням про безсмертя безтілесної душі, а також звертається з проповіддю не так до іудейського, як до елліністичного читача, випереджаючи теми і мотиви християнської «апологетики» (на кшталт закликати усвідомити безглуздість ідолослужіння).

Псевдо-лонгінівський погляд на Біблію, як і спроба еллінізованих іудеїв заговорити мовою грецької культури, – це прояви, так би мовити, зовнішнього підходу, коли бачиться щось інакше, ніж коли дивитися зсередини. Та завдяки такому зовнішньому, а тому «помилковому» поглядові, у європейській літературній традиції стала практично можливою зустріч і продуктивний синтез двох творчих принципів (первісно принципово різних). Складний міжкультурний синтез «Афін» і «Єрусалима», започаткований у Септуагінті, за своєю сутністю та своїм глобальним характером постав врешті-решт тим завданням, яке європейська культура повинна була вирішувати усім своїм існуванням. Яскравий приклад взаємодії античності і християнства знаходимо у розвитку латинської середньовічної культури. Саме цих двох джерел сягають прообрази основних тем вагантської поезії – гнівне викриття і почуттєва любов. Джерелами першої теми були старозавітні пророки, Ювенал з іншими римськими сатириками, яких читали в середньовічних школах. Джерела ж любовної теми – це старозавітна «Пісня над Піснями» та Овідій.

Загалом динаміка формування європейської літературної традиції від самих початків постає, за визначенням Ю. І. Султанова, біметасоматозним процесом: античність і християнство з перемінним успіхом домінували в процесі іманентного розвитку європейської культури і літератури (до XIII ст. домінувало християнське начало, а в добу Відродження на передній план вийшла антична спадщина). Завдяки такій взаємодії кожне з цих начал теж поступово змінювалось, утворюючи своєрідний сплав, нову єдність з яскраво вираженою національною самобутністю.

Таким чином, якісно новий синтетичний тип художньої свідомості, що утворився під впливом складної довготривалої взаємодії античності й християнства, Заходу і Сходу, став для європейської культури власне традицією: античність залишила Європі віру в здо-

---

бутки людського розуму, а християнство через символ Хреста внесло в європейську свідомість адекватну за динамікою ідею морального піднесення людини. Саме ці два начала, з погляду сучасних дослідників, визначають своєрідність європейської цивілізації: її динамізм, специфіку, систему інтелектуальних і духовних цінностей і понять, її здатність до моделювання й проектування суспільно-історичних процесів.

Для середньовічної культури характерні дві ключові відмітні ознаки: корпоративність і панівна роль релігії і церкви. Середньовічне суспільство, як організм з клітин, складалося з безлічі соціальних станів (соціальних прошарків). Людина за народженням належала до одного з них і практично не мала можливості змінити своє соціальне становище. З кожним таким станом були пов'язані своє коло політичних і майнових прав і обов'язків, наявність привілеїв або їх відсутність, специфічний уклад життя, навіть характер одягу. Існувала сувора ступінь ієрархія: два вищі стани (духовенство, феодала – землевласники), потім купецтво, ремісники, селяни (останні у Франції об'єднувалися у «третій стан»). Чітку формулу вивів на рубежі X – XI століть єпископ французького міста Лана Адальберон: «одні моляться, інші воюють, треті працюють...». Кожен стан був носієм і відповідного типу культури. В умовах середньовічного суспільства вирішальним для людини був її правовий статус. Як і за умов варварства, при феодалізмі статус сприймався невід'ємним від особи. При цьому права середньовічної людини не були її індивідуальними правами, бо користуватися ними вона могла тільки як член корпорації, ступіньної групи. Поза межами таких суспільних корпорацій / груп індивід переставав бути членом суспільства, стаючи безправним та незахищеним, тоді як у межах своєї суспільної корпорації він користувався відносною свободою й реалізувався у своїй діяльності та емоційному житті. Тому перебування в певній соціальній групі не обтяжувало людину, позаяк воно було джерелом задоволення, породжувало відчуття впевненості й захищеності.

Ступінь індивідуальності своїх членів, зазначає А. Я. Гуревич, різні стани визначали по-різному. Наприклад, у власних володіннях феодал сам встановлював порядки. Індивідуальним було його військове ремесло: він мусів покладатися на свої власні сили, мужність, бойовий досвід. Індивідуальними були й стосунки феодала з іншими феодалами (взаємні відвідування, бенкети, сутички, переговори, шлюбні союзи). Водночас феодала найбільше підпадали під строге регламентування (етикет як розроблений сценарій поведінки). Поведінка лицаря – це виконання своєї ступіньної ролі, коли він ні на мить

---

не забуває про глядачів (тобто короля, безпосереднього сеньйора лицаря, даму, іншого лицаря), котрі пильно стежать за його «грою». Інакше кажучи, лицар бачить себе очима інших, а доблестью вважається саме однаковість, його подібність до решти лицарів. Особисті якості лицаря відступають на другий план перед його суспільним статусом, етикет якого передбачає благородство, мужність, щедрість і загалом увесь комплекс лицарських ознак. Отже, індивідуальність члена найбільш вільної з юридичної точки зору суспільної корпорації лицарства неминуче виражалася у загальнообов'язкових встановлених формах.

Усе це знайшло свій відбиток у лицарській культурі з властивим їй високим ступенем семіотичності, коли кожен вчинок, будь-який предмет, одяг і його кольори, вислови, мова спілкування набували особливого значення. Ритуал і символ слугували формами суспільної практики феодалів. Ось чому те, що сучасний читач сприймає у середньовічних творах куртуазної літератури з подивом, не було таким для середньовічного реципієнта.

Як член групи (клірик, лицар, ремісник), носій корпоративної свідомості та виконавець відведеної йому функції чи служби, середньовічний індивід прагнув перш за все максимально відповідати встановленому корпоративно-становому типу й при цьому виконувати свій обов'язок перед Богом. Його життєвий шлях вважався визначеним заздалегідь, «запрограмованим» його земним покликанням.

Могутнім об'єднуючим чинником в таких умовах були релігія і церква. Визначальна роль християнської релігії і церкви у всіх галузях суспільного і культурного життя складала принципову особливість європейської середньовічної культури. Церква підпорядкувала собі політику, мораль, науку, освіту і мистецтво. Весь світогляд людини середньовіччя був теологічним (від грецького «теос» – Бог). Чим же можна пояснити таке виняткове положення релігії в середньовічному суспільстві?

Одну з відповідей на питання дає сам зміст християнського віровчення. Воно виникло з боротьби і взаємного впливу безлічі філософських і релігійних течій. Якщо говорити про первинне християнство, то однією з головних ідей, що забезпечили широке поширення нової релігії, була ідея рівності людей – рівність як гріховність істоти перед всемогутнім і всемилостивим Богом – але також рівність. Християнство, виникнувши в колоніях Давнього Риму, в середовищі рабів і вільновідпущених, з самого початку не було релігією якого-небудь одного народу, воно мало наднаціональний характер. Як релігійне вчення, християнство засновується на трьох головних ідеях:

---

ідеї гріховності усього людського роду, зараженого первородним гріхом Адама і Єви;

ідеї порятунку, який необхідно заслужити кожній людині;

ідеї спокутування всіх людей перед Богом, на шлях якого стало людство завдяки стражданням і добровільній жертві Ісуса Христа, який з'єднав в собі як божу, так і людську природу.

У первинному християнстві дуже сильна була віра в швидке друге пришестя Ісуса Христа, Страшний суд і кінець грішного світу. Однак час шов, нічого подібного не відбувалося, і на місце цієї ідеї приходять ідея утіхи – замогильного воздання за добрі або погані вчинки, тобто пекла і раю.

Засади офіційного церковного світогляду середньовіччя було закладено на межі IV–V ст. в працях Августина, згодом прирахованого до образу святих. Він розробив вчення про «божественну благодать», згідно з яким церква є посередник між Богом і людьми («єдинорятивна роль церкви»). Тільки церква залучає людей до бога. Як хранительниця «божого благодаті», вона може дати людині спокутування гріхів. Згідно з Августином, весь хід історії приречений божественним промислом, тому людина є не в силах його змінити і грішно навіть намагатися це зробити. Треба покірливо приймати як багатство, так і бідність, вони – наслідок першородного гріха Адама і Єви. Цей же гріх спотворив людський розум, відтоді він має шукати собі опору у вірі. Звідси – постулат: «Вір, щоб розуміти», який проголошував пріоритет віри над розумом.

До кінця античності християнство являло собою розвинену світоглядну систему. Перші християнські общини вирізнялися демократизмом, однак досить швидко служителі культури – духовенство, або клір (грец. Κλήρος – жереб; спочатку їх вибирали по жеребу) перетворюються в сувору ієрархічну організацію. Спочатку найвище положення в клірі займали єпископи. Римський єпископ став домагатися визнання за ним першості серед всього духовенства християнської церкви. Наприкінці IV – початку V ст. він став іменуватися Папою і поступово придбав владу над всіма іншими єпископами Західної Римської імперії. Християнська церква стала іменуватися католицькою, що означає всесвітня.

Вже в останні століття існування Римської імперії християнство з релігії пригноблених перетворюється в державну релігію. Папа оголосив себе «намісником Христа на Землі», на ту ж роль претендував патріарх Константинопольський, у церкві виявилось два організаційні центри. У 1054 р. Папа римський і патріарх Константинопольський прокляли один одного. При загальній релігії церква розкололася на

---

західну – римо-католицьку і східну – православну. В умовах краху Західної Римської імперії, швидкого утворення і такого ж швидкого розпаду «варварських» королівств, постійного перекроєння кордонів, потім феодалній роздрібненості, церква виявилася найорганізованішою силою, своєрідним островом «порядку у безладді». Мабуть, найбільш стабільною державою Європи була Папська область – середня Італія, що перейшла в VIII ст. під безпосереднє правління римських пап (і яка існувала до XIX с.). Саме для обґрунтування права на владу в цій державі було створено легенду про «Костянтинівий дар»: ніби римський імператор Костянтин, переносючи столицю до Візантії, своїм наступником в Римі залишив Папу.

Політичний вплив папства розповсюджувався на всю Європу. Дуже довго тільки папа призначав єпископів до всіх країн. Церква широко використала систему покарань (в тому числі проти правителів): «відлучення», що ставило людину поза церквою, «анафему» – урочисте публічне накладення прокляття, «інтердикт» – заборону відправляти культ на цілій території і інші. Обрання Папи з XI ст. стало проходити на особливих зборах кардиналів, без найменшої можливості втручання світської влади. Приблизно третина всіх орних земель в Європі належала церкві, всі держави виплачували «десятину» (десяту частину податків, що збираються) на її користь. У католицькій церкві до X с. встановлюється звичай безшлюбності (целібату) духовенства. Цей звичай тісно зв'язав стани феодалів і духовенства: в сім'ях феодалів старший син звичайно успадковував земельну власність, а другий ставав священником.

### **3. «Картина світу» середньовічної людини**

Отже, найвищою істиною, навколо котрої групувалися всі уявлення й ідеї середньовічної людини, включаючи вчення про прекрасне, була віра в Бога. Без цього постулату, без цієї нагальної потреби всього світобачення та моральної свідомості, зазначає А. Я. Гуревич, тодішня людина неспроможна була пояснити світ і орієнтуватися в ньому. Бог сприймався як творець усіх видимих форм, що існують не самі по собі, а лише як засоби осягнення Божественного розуму.

Відповідно, в основі середньовічної «естетики» лежала про те, що справжню, вищу реальність утворює не світ явищ, а світ Божих сутностей. Звідси індивідуальні риси видимого світу знецінюються й постають такими, що негідні точного відтворення в мистецтві, а для їх зображення (наскільки воно все ж необхідне) цілком достатньо вдається до умовного шаблону (стереотипного вислову тощо). Своє завдання письменник вбачав у відтворенні усталених традиційних при-

йомів, у вираженні загальнозначущих (авторитетних) ідей і понять. Теми й образи також були заздалегідь задані традицією. Така риса властива і для варварського мистецтва. Ось чому кажуть, що устами тогочасного, зокрема середньовічного автора, говорили незчисленні покоління людей.

Усі найважливіші елементи художньої творчості складали свого роду релігійні ієрогліфи. Найвище цінувалася, так би мовити, «теологія мистецтва», яка не давала митцеві повністю підпасти під владу своєї творчої фантазії. Всього цього очікував від митця і середньовічний реципієнт. Так само власне історія для середньовічної людини отримувала сенс тільки з огляду на вічність і здійснення Божого задуму.

Віра в Бога обумовлювала цілісність середньовічного світоспоглядання, з якою пов'язана специфічна недиференційованість (нерозрізненість, невідокремленість) окремих його сфер. Різні галузі людської діяльності (економіка, політика, мистецтва, релігія, філософія, науки) ще не мають власної «професійної мови». Через це, скажімо, математичні символи були водночас і символами богословськими, а провансальський трубадур, оспівуючи свою кохану, користувався суто феодальною правовою термінологією (служіння, дарування, васальна присяга, сеньйор й ін.), кохана для нього виявляється дорожчою не за якесь абстрактне «усе», а конкретно – за міста Андалузії (Іспанія) чи Сходу, за володіння папською тіарою чи за Священну Римську імперію.

Необхідно сказати й про виняткову полісемантичність мови (у широкому семіотичному значенні цього слова) середньовічної людини, коли всі найважливіші терміни культури були багатозначними, набували у різних контекстах особливого змісту, і коли вміння дати «багатозначне тлумачення» тексту вважалося невід'ємною рисою інтелектуала.

При цьому слід зважити на те, що в писемності втілювалася лише невелика частка творчості людей доби Середніх віків і домінували тексти, що виголошувалися і сприймалися на слух, а не читалися й сприймалися очима: переважна більшість населення була неграмотною і могла висловлювати свої думки і почуття тільки в усній формі. Тому двома полюсами середньовічної культури медієвісти традиційно вважають **книжну традицію «учених»** (здебільшого осіб духовно-го звання) і **фольклорну, усну традицію «простаків»** («idiotae»).

Суттєвим фактором, який формує поняття й організовує сприйняття світу в цілісну картину, завжди є природна мова. Мова – це не тільки система знаків, це і спосіб втілення певної системи цінностей

---

і уявлень. Єдиною цивілізованою мовою в очах освічених людей десь аж до XVI ст. вважалася латина, хоча європейська середньовічна культура, взята у своїй досяжній повноті, насправді була двомовною. Люди століттями звикали мислити однією (рідною) мовою, а писати іншою. Якщо треба було надіслати комусь листа, то його диктували переписувачеві рідною мовою (скажімо, французькою чи німецькою), той записував продиктоване латиною. У такому вигляді лист потрапляв до адресата, а там інший писар або секретар перекладав неграмотному адресатові з латини на рідну мову зміст одержаного листа.

Знання латини було за Середніх віків першою ознакою «культурної» людини. У цьому сенсі різниця між феодалом і селянином відчувалася менше, ніж між феодалом і кліриком. Саме між кліриками латина була живою, розмовною мовою, адже тільки латиною могли спілкуватися в соборній школі чи в університеті студенти, які прийшли хто з Італії, хто з Англії, хто з Польщі. Та й серед мирян знайомство з латиною (хай навіть поверхове, показне) було чимось на зразок патенту на вишуканість. Тому коли весною на міських площах і вулицях юнаки й дівчата водили хороводи (а взимку і в негоду танцювали навіть у церквах, де латина «дивилася» на всіх з кожної стіни), то вони співали не тільки рідні народні пісні (наприклад, французькі чи німецькі), а й складені вагантами латинські пісні. А щоб зміст тих пісень був усім зрозумілий, до латинських строф подекуди додавали строфи народною мовою на той самий мотив.

Проте слід пам'ятати, що латина склалася в зовсім іншу добу (зокрема, як писемна вона розвивалася ще з VI ст. до н. е.), і сенс слів, які вживалися у Давнину та в Середньовіччі, змінювався, хоча сама мова залишалася тією ж самою. За таких обставин латина об'єктивно перешкоджала усвідомленню середньовічними людьми дистанції між їхнім власним часом і попередньою епохою шанованих ними античних авторів: формальна єдність мови приховувала той якісний світоглядний злам, який відбувся при переході від римської доби до Середньовіччя.

Стирання світоглядної різниці між минулим і теперішнім активно сприяв також розповсюджений в середньовічній літературі метод запозичення. Цитати з давніх авторів, постійні покликання на авторитети, панівне становище топів (topoi, рос. «общих мест»), кліше були закономірним прийомом висловлювання власних думок у тодішній ситуації, коли авторитет значив все, а оригінальність – нічого. Минуле змальовувалося в тих самих категоріях, що й сучасність автора. При цьому в середньовічних митців була відсутня свідомість місце-



---

вого й історичного колориту: біблійні й античні персонажі фігурують у середньовічних костюмах та обстановці, а художника, скульптора, автора лицарського роману зовсім не бентежило те, що в інші епохи і в інших країнах звичаї, мораль, одяг, будівлі, побут були зовсім не такими, як на їхній батьківщині та в їхній час.

На формування середньовічної «картини світу» вплинули три найважливіші чинники: християнство, античність і варварство. Як відомо, більшість народів Європи за доби Античності були ще варварами, а з переходом до Середньовіччя вони почали прилучатися до християнства й греко-римської культури. Однак традиційне варварське світосприйняття не зникло безслідно: під покровом християнства продовжували жити архаїчні вірування й уявлення. Ось чому вчені вважають, що стосовно

Середньовіччя слід говорити не про одну, а про дві «моделі світу»: 1) про варварську (для Західної Європи перш за все германську); 2) про ту модель, яка замінила першу і виникла на її основі під впливом християнства та більш давньої й розвинутої середземноморської культури. А якщо належним чином врахувати той факт, що християнство було спочатку для Європи не просто новою релігією, а релігією «чужою», тобто принесеною сюди ззовні, а саме з іудейського, сирійського, коптського (єгипетського) Сходу, то стане очевидним наступний висновок: у процесі формування цілісної системи середньовічної культури, починаючи вже з її підґрунтя, перед нами постає складний культурний синтез.

Середньовіччя мислило світ як замкнуту, завершену у собі й антропоморфну єдність усього суцього, як доцільно влаштований Космос, органічною і кращою частиною якого є людина. Це був світ невеликий за розмірами, зрозумілий, пізнаваний, і водночас надзвичайно насичений. Це був подвоєний світ, населений земними й неземними істотами та явищами. При цьому Середньовіччя не знало ідеї самодостатньої природи, яка керується природними законами, а виходило з презумпції телеологічного креаціонізму, згідно з яким природою керує воля Творця. Підґрунтя середньовічної «картини світу» складала так звана «якісна онтологія», тобто теорія закритого ієрархічного простору, де всі стосунки будуються по вертикалі, а місце й цінність будь-якої речі визначаються її наближеністю чи віддаленістю від Бога. Відповідно, уявлення про кожен предмет включало в себе відомості про його фізичну природу та знання його символічного сенсу, тобто його значення в багатоаспектних стосунках людського світу і світу Божественного. В такій системі світосприйняття немає етично нейтральних предметів, точок і напрямів руху, і спрямована на такий

---

Космос пізнавальна діяльність базується на чудодійстві, орієнтованому на проникнення в трансцендентні причини природного світу, надприродні сили, що керують речами видимими.

#### 4. Специфіка і склад середньовічної літератури

Мистецтву Середньовіччя притаманна своя точка зору на світ і свій масштаб, неподібні на уявлення сучасної людини. Так, найбільш розповсюдженими у тодішній літературі були життя святих, в архітектурі – собор, у живописі – ікона, в скульптурі – персонажі Святого Письма. Середньовічні митці зневажливо ставилися до видимих форм навколишнього земного світу, натомість дуже пильно придивлялися до світу потойбічного. Пейзаж не відтворюється, особливості окремих людей, історичний колорит різних країн і різних часів не помічаються.

У середньовічній свідомості слово, ідея мали ту ж саму реальність, що і предметний світ. Конкретне й абстрактне не розмежовувалися. Взірцем вважалось повторення думок давніх авторитетів, а висловлювання нових ідей засуджувалося. Середньовічній літературі властиві усталеність художнього прийому, традиційність у розробці теми, використання здебільшого невеликого набору сюжетів, тобто етикетність, яка цілком відповідала традиційності середньовічного мислення. За таких обставин індивідуальність митця переважно проявлялася у винахідливому користуванні успадкованими від традиції творчими навиками для актуалізуючої передачі заздалегідь заданих тем і образів. Залежність від канону примушувала поета говорити про вже давно сказане по-своєму, а це пробуджувало авторську свідомість, якої не знали ранні періоди розвитку словесного мистецтва Середньовіччя. У пошуках нетрадиційного у традиційному, оригінального в шаблонному середньовічні поети поглибили і підсилили багатозначність художнього слова й образу. Середньовічні тексти майже всуціль алегоричні, сповнені ремінісценцій, багатозначних символів, прихованого сенсу, якого прагнула і на пошук якого налаштувалася письменницька й рецептивна свідомість.

У науковій та методичній літературі можна зустріти різні варіанти класифікації середньовічної словесно-текстової спадщини. В одному випадку, послуговуючись суто мовним критерієм, розрізняють групи **творів, написаних латиною, і твори на мовах живого спілкування**, тобто народних мовах. У іншому випадку, коли розподіл за групами здійснюють, враховуючи питому вагу в тематиці, образності та пафосі творів власне релігійної складової, виокремлюють **релігійну (культу) та світську літератури**. В обох випадках, які цілком мають право

---

на існування, маємо зразки класифікацій, так би мовити, локального типу, який враховує лише якусь одну (принаймні, мінімальну) рису призначених для розгляду емпіричних даних. Натомість гносеологічна специфіка систематичної історії літератури як самостійної літературознавчої галузі вимагає таких класифікацій, які б критеріально враховували максимальний набір найістотніших рис об'єктного матеріалу. Щодо історії світової літератури доби Середньовіччя необхідною за своєю повнотою універсальністю характеризується класифікація на основі категорії «специфічний літературний напрям», яка, враховуючи максимальну кількість ознак літературних явищ розглядуваної доби, дозволяє зосередитися на провідних закономірностях й антизакономірностях тогочасного істориколітературного процесу.

Середньовічна література як система складається зі специфічних літературних напрямів, які за своєю сутністю є зовсім іншим явищем, ніж літературні напрями в новій і новітній літературі (на зразок відомих ще зі школи широкому читацькому загалові класицизму, сентименталізму, романтизму, реалізму тощо). Специфічний середньовічний літературний напрям – це типологічно спільний для більшості літератур і регіонів доби феномен, що визначається на підставі суспільних функцій творів словесності з обслуговування того соціального середовища, в якому ці твори виникли, незалежно від того, які ще інші функції (ділові, розважальні, ідеологічні чи ін.) вони виконували чи могли виконувати.

Таких сформованих, структурно визначених специфічних літературних напрямів у середньовічній літературі було три: **клерикальна література, куртуазна література, міська література**. При цьому в розвитку літератури Середньовіччя відбувається не заміна одного специфічного літературного напрямку іншим, а – перерозподіл функцій між ними, що змінює їхню питому вагу в літературному процесі. Завдяки цьому специфічні середньовічні літературні напрями не зникають, а співіснують, передаючи один одному в певний момент домінуюче місце.

Крім цього, суттєвий вплив на розвиток словесності в епоху європейського Середньовіччя здійснювала так звана низова (народна) культура, яка не утворювала автономного специфічного літературного напрямку. Будучи присутньою в низці позаелітарних жанрів, вона суттєво вплинула на формування таких народно-епічних пам'яток як скандинавська «Старша Едда», англосаксонська поема «Беовульф», іспанські романси (ліро-епічні народні пісні). Особливого значення, зокрема і для наступної епохи Відродження, набуло явище народної «сміхової культури», пов'язане з певними календарними святами,

---

коли на короткий час у суспільстві ігнорувалися станові обмеження і простолюд міг висміювати існуючий порядок речей. У його межах травестіюються (пародіюються, але в особливому значенні цього слова) жанри високої літератури, як-от у ліриці вагантів – мандрівних кліриків, які не мали парафій, школярів та мандрівних студентів. Елементи сміхової культури зафіксовані під час карнавалу в Західній Європі, естетика якого, як показав у своїх дослідженнях М. М. Бахтін, мала вагомий вплив на наступний розвиток європейської літератури.

Характер специфічного літературного напрямку визначав в середньовічній словесності набір жанрів та їхню ієрархію. Кожен жанр, кожна поетична форма були строго підпорядковані своєму специфічному літературному напрямку. Як і останній, жанри не зникають в процесі літературного розвитку, а співіснують в умовах перерозподілу функцій між ними. Безпосереднє перенесення жанру з одного напрямку в інший було неможливим. Натомість жанр можна було комічно переробити (спародіювати, травестіювати), надавши певній формальній структурі інших, первісно не притаманних їй змістових функцій. Та в результаті такої переробки фактично виникав новий повноцінний і повноправний жанр, що належав вже до іншої сфери побутування.

Жанри творів середньовічної літератури розподіляться по двох групах: **функціональні жанри та власне художні жанри**. Функціональні жанри мали особливі соціальні, релігійні чи ділові функції і вважалися високими жанрами, займаючи в жанровій ієрархії середньовічної словесності найбільш почесне місце. Прикладами функціональних жанрів в клерикальній літературі є релігійна проповідь, тлумачення та коментарі до Біблії, певні твори «отців церкви», в куртуазній літературі – феодальна хроніка (династійна або присвячена одному правителю чи одній події), всілякі поради (з полювання, турнірів, придворного етикету, з поезики й ін.), у міській літературі – домострой, книги порад тощо. Розвиток середньовічної літератури відбувався шляхом не тільки примноження кількості видів і форм, а й їх дедалі більшої спеціалізації, тому наприкінці Середньовіччя суто функціональні жанри відходили на периферію літератури, а згодом взагалі вийшли за її межі.

Наступний розвиток і вирізнення красного письменства як самостійного духовно-естетичного феномена пов'язаний передусім із власне художніми жанрами, бо твори, що їх репрезентують, входять у загальнолюдську скарбницю шедеврів світової літератури.

**Висновки.** Треба назавжди відмовитись від однобічного негативістського ставлення до епохи Середніх віків, яке породили й утверджували просвітителі XVIII ст. і частина істориків XIX ст., наприклад, французькі філософи Поль Гольбах (1723– 1789) і Марі-Жан де Кон-

дорсе (1743–1794), французький історик Жюль Мішле (1798–1874) та швейцарський історик і філософ культури Якоб Буркгардт (1818–1897). Якщо послідовно дотримуватись наукової методології з її орієнтацією на всебічний об'єктивний (наскільки це можливо з погляду сучасної герменевтики) аналіз, то стане цілком очевидним, що Середньовіччя не було добою суцільної неосвіченості, варварства, мракобісся, тим паче не було і не могло бути темним проваллям, перервою в історії західноєвропейського людства. «Середні віки, – справедливо зазначає Г. К. Косіков, – «нормальна», закономірна і повноцінна епоха в розвитку людської цивілізації. Вона знала... суспільні і світоглядні протиріччя і конфлікти, боротьбу консервативних і прогресивних тенденцій, церковний догматизм, фанатизм, ересі, релігійне вільнодумство, народні рухи тощо. Водночас вона висунула видатних мислителів, поетів, художників, виробила самостійні оригінальні уявлення про істину, добро і красу, ...в релігійній формі... обґрунтувала цінності, які стверджували корінну причетність індивіда до надособистісних ідеалів і до людських колективів, до людського роду, до всього всесвіту в цілому. І...ці цінності ще довго могли змагатися з індивідуалістичними цінностями буржуазної цивілізації, яка підносила окрему особистість, шукала її підвалини в її внутрішній суб'єктивності, та водночас полишала цю особистість на її власну самотню долю».

Саме за цієї доби на культурній карті світу сформувалися п'ять нових культурних зон (індійська, східноазіатська, близькосхідна, візантійська та західноєвропейська), розширилося культурне поле Європи, в суспільстві відбулося зародження й утворення на її теренах великих життєздатних європейських націй, почали утворюватися сучасні держави, склалися сучасні національні мови, здійснювалися вагомі технічні відкриття тощо.

Завдяки багатівіковому успішному функціонуванню, зазначає Г. К. Косіков, класична середньовічна культура була інституціоналізована, тобто виступала механізмом, який регулював основи суспільного життя. Середньовіччю як цілісній та завершеній добі в історії словесного мистецтва притаманна самоцінність, воно має своє власне обличчя, свій погляд на світ, свою систему цінностей, і його не можна розглядати в лінійному контексті переважно гіперболізованого Ренесансу, тим паче протиставляти йому за принципом «старе» / «нове», «віджиле» / «живе», «погане» / «добре» й т. ін. Значно корисніше, слідом за А. Я. Гуревичем, згадати знамениту тезу німецького історика XIX ст. Леопольда фон Ранке, який 1854 р. проголосив: «Кожна епоха по-своєму безпосередньо звернена до Бога, і цінність її полягає не в тому, що буде після неї, а в її власному існуванні, в її самості».

# Англійська література доби Просвітництва

**Дисципліна:** Зарубіжна література (XVII–XVIII ст.)

**Вид лекції:** тематична

**Дидактичні цілі:**

*Навчальні:* визначити місце англійського Просвітництва у світовому літературному процесі, проаналізувати тематичне розмаїття літературної спадщини письменників цього періоду, допомогти відчутти художню своєрідність, глибину узагальнень літературних здобутків митців.

*Розвиваючі:* поглибити вміння і навички порівнювати естетичні явища, аналізувати художні твори, розширити філологічний і загальнокультурний кругозір студентів.

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

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

**Основні поняття:** Просвітництво, просвітницький класицизм, просвітницький реалізм (раціоналізм), сентименталізм, рококо, сатира, памфлет.

**Навчально-методичне забезпечення:** мультимедійна презентація.

## План

1. Шляхи розвитку літературного процесу доби Просвітництва.
2. Англійський просвітницький роман.
  - 2.1. Даніель Дефо.
  - 2.2. Джонатан Свіфт.

## Рекомендована література

1. Аникин Г.В., Михальская Н.П. История английской литературы / Г.В. Аникин, Н.П. Михальская. – М. : Высш. школа, 1975. – 528 с.

2. Артамонов С.Д. История зарубежной литературы XVII–XVIII вв. / С.Д. Артамонов. – М. : Просвещение, 1988. – 698 с.
3. Елистратова А.А. Английский роман эпохи Просвещения / А.А. Елистратова. – М. : Наука, 1966. – 476 с.
4. Зарубежная литература XVIII века: Хрестоматия: в 2–х томах / Составит. Б.И. Пуришев, Б.И. Колесников, Я.Н. Засурский; Под ред Б.И. Пуришева. – М. : Высшая школа, 1988. – Т.1. – 416 с.
5. История зарубежной литературы XVIII века / Кол. авторов; Под ред. Л. Сидорченко. – М. : Высшая школа, Академия, 2001. – 76 с.
6. Мегела І. Література європейського Просвітництва / І. Мегела. – К. : Видавець Карпенко В.М., 2012. – 320 с.
7. Ніколенко О.М. Бароко, класицизм, Просвітництво. Література XVII–XVIII ст.: посібник для вчителя / О.М. Ніколенко. – Харків : Веста: Ранок, 2003. – 224 с.
8. Ніколенко О.М., Мацапура В.І. Літературні епохи, напрями, течії / О.М. Ніколенко, В.І. Мацапура // Тема. – 2004. – № 1. – С. 50–67.
9. Салтанова І.М., Титянін К.О. Матеріали лекцій з курсу «Історія зарубіжної літератури XVIII століття» / І.М. Салтанова, К.О. Титянін. – Кам'янець–Подільський : КПДУ, 2006. – 110 с.
10. Соловьёва Н. Английский предромантизм и формирование романтического метода / Н. Соловьёва. – М. : Изд–во МГУ, 1984. – 146 с.
11. Шалагінов Б.Б. Зарубіжна література: Від античності до початку XIX ст.: Іст.–естетич. нарис / Б.Б. Шалагінов. – К. : Вид. дім «Киево–Могилянська академія», 2007. – 360 с.

### **Реєстри електронних бібліотечних ресурсів**

POETRY. HUT. RU

MIR–SLOVA. BOOM. RU

POET. CLUB. CHAT. RU

MP4. NAROD. RU / KCLASS / DA–ZZOO. HTM

### **Текст лекції**

#### **1. Шляхи розвитку літературного процесу доби Просвітництва.**

Доба Просвітництва відзначалася строкатістю в ідейному та художньому плані. У цей час у філософії співіснували раціоналізм, сенсуалізм, матеріалізм, суб'єктивний ідеалізм, античний скептицизм, трансцендентальний ідеалізм. Діячі Просвітництва по–різному ставилися до людини, до світу, до Бога. Наприклад, одні визнавали Бога

---

(повністю або частково), другі – заперечували його, треті висували на протигагу християнській релігії «релігію серця», «релігію природи» або «релігію розуму» тощо. Не було єдності й в оцінці державного устрою. Одні виступали за «просвічений абсолютизм», другі – за конституційну монархію, треті – за демократичну республіку тощо. Просвітництво не створило і якогось одного художнього напрямку. У цей час розвивалися просвітницький класицизм, просвітницький реалізм, сентименталізм, рококо та ін. І все ж таки, незважаючи на розбіжність у поглядах і підходах, усіх представників Просвітництва єднає дещо спільне, що дозволяє виокремити цю добу в історії людства.

Представники Просвітництва засуджували існуючий суспільний устрій як нерозумний і палко вірили в те, що можна покращити світ за допомогою ідей, просвіти людей, їх розумового розвитку й морального виховання. «Ідеї правлять світом», – ця думка стала своєрідним гаслом доби, коли цілком реальною бачилася можливість побудови «царства розуму». Просвітители утверджували пріоритет науки, моралі, свідомості у суспільстві. Вони виступали з різкою критикою недосконалого суспільного ладу, соціально–політичних інститутів, які негативно впливають на людину, й висували нові – розумні – засади перебудови суспільства. Боротьба за новий порядок мислилася як повернення до розумності й природності. Локк писав: «Природний стан є стан свободи, а не свавілля, він зумовлений законами природи, яким кожен повинен підкорятися; розум, що відкриває ці закони, навчає усіх людей, що ніхто не має права шкодити життю, здоров'ю, волі, майну іншого». Письменник Олександр Поуп зазначав: «Загальний розумний порядок, з якого все почалося, міститься як у природі, так і в людині».

У зв'язку з цим в епоху Просвітництва поруч із поняттям «розум» на перше місце виходить поняття «природа». Поєднання цих двох понять визначає специфіку просвітницького світогляду. Мислителі вважали природу розумною, а розум – виявом природи. У поняття «природа» просвітители включали не тільки суто природний світ, а всю навколишню дійсність і саму людину. Вони прагнули пізнати логіку природи, її закони та животворну силу. Однак, як слушно зазначає український літературознавець Д.С. Наливайко, «хоча просвітители всіляко підкреслювали наукові принципи й витоки свого філософського розуміння природи, насправді з наукою воно не мало нічого спільного, воно ближче до ренесансно–гуманістичної концепції природи, сутність його – у тій самій ідеальній інтерпретації природи як розумної й благої сили, закони й веління якої ведуть людство шляхом щастя й добродесності».



---

У XVIII столітті паралельно співіснували (цю точку зору поділяє більшість літературознавців) три основні художні напрями – просвітницький класицизм, просвітницький реалізм і сентименталізм, осторонь них стояло мистецтво рококо, тісно пов'язане з естетикою бароко.

*Просвітницький класицизм* продовжував традиції класицизму XVII століття, але на новій основі. Відродження класицизму в епоху XVIII століття було багато в чому обумовлене «культу розуму», який панував у добу Просвітництва. Просвітителі прагнули досліджувати людські вчинки й пристрасті, соціальне середовище, взаємозв'язки людини і світу. Звідси у їхніх творах з'являється раціоналістичний аналіз мотивів і наслідків діяльності особистості, глибоке висвітлення тих чи інших рис людини та дійсності, засоби художньої типізації з чітким виділенням суттєвого у характерах персонажів. Представники просвітницького класицизму надавали перевагу об'єктивним законам мистецтва, що спиралися на розум. Митці тяжіли до загального, а не індивідуально–конкретного, зберігали жанрову ієрархію і гармонійність у побудові творів. Велику роль художники відводили ідеї, що ставала змістовим і структуротворчим принципом творів. Література просвітницького класицизму була рупором філософських та політичних ідей, за допомогою яких просвітителі намагалися виховати нову людину й змінити світ. Звідси походить дидактичний характер їхніх творів.

Класицисти XVIII століття прагнули повчати, формувати нові цінності та ідеали. Тому жанри класицистичної літератури того часу нерідко мали відкрито полемічний або публіцистичний характер. Представники просвітницького класицизму надають перевагу трагедії, епопеї, оді тощо. Монологи героїв, філософські диспути, авторські відступи й настанови сприяли активному проведенню в життя просвітницьких ідей.

Однак, крім традиційних рис класицизму (раціоналізм, перевага загального над особистим, гармонійність побудови, дидактизм, схематизація образів та ін.), що сформувалися ще в епоху XVII століття, у просвітницькому класицизмі з'являються нові ознаки.

Перш за все змінюється сам зміст творів. Якщо у XVII столітті проголошувалася ідея служіння монарху й державі, то у XVIII столітті утверджується думка про необхідність служіння всьому суспільству, справі свободи й справедливості. Герої просвітницьких творів охоплені ідеєю змінити існуючий порядок і встановити більш розумний і гуманний. Звідси походить критичний пафос багатьох творів просвітницького класицизму, наближення сюжетів до сучас-

---

ності. Змінилася й природа конфліктів: якщо раніше переважала боротьба пристрастей і обов'язку, то тепер митці зосереджують увагу на тих конфліктах, які виникають в результаті зіткнення героїв з недосконалим суспільством і труднощами у виконанні їх громадянських обов'язків.

Проблематика творів стає більш актуальною, соціально значущою. Питання, які висвітлюють митці, пов'язані з конкретною дійсністю, але водночас вони набувають філософського змісту, важливого для всіх країн і народів.

Письменники надавали своїм творам практичного значення. Вони розглядали їх як наочне узагальнення «зла» і «добра», як певну дидактично–моралізаторську настанову, керівництво до дії всього людства. Такий прагматичний характер мистецтва класицистів визначався пафосом перетворення суспільства, що становить дух Просвітництва.

Якщо класицисти XVII століття орієнтувалися на смаки вищих верств, то представники просвітницького класицизму виражали інтереси третього стану, що вийшов на арену політичної боротьби. Вони проголосили, що особистою справою кожного громадянина повинно стати служіння свободі й встановленню «царства розуму» на землі. Герої, узяті зі звичайного життя, ставали уособленням суспільного обов'язку, відповідального ставлення до життя, суворой дисципліни, добродесності. Піднесені й гармонійні образи мали виховувати читачів у душі відданості й самопожертви задля загального добра.

Найвизначнішими представниками англійської просвітницької класицистичної поезії вважаються Олександр Поуп (Поп) (1688–1744), Джозеф Аддісон (1672–1719), Річард Стил (1672–1729). [Слайди №№ 1–6]. Творчість Попа поділяється на два періоди, що відповідають двом етапам англійського просвітництва. До раннього етапу просвітництва належить переклади античних авторів («Іліада», «Одіссея»), що супроводжувалися теоретико–літературними працями, які розвивали класицистичні принципи поезії; співпраця у сатиричних журналах Аддісона і Стила, де його есе займали визначне місце, а також художні сатиричні твори (поема «Віндзорський ліс» (1713), «Викрадення локона» (1714)); твори, написані у стилі рококо, в яких у трагічному плані розказано про кохання (послання «Елоїзи до Абеяра» (1717), «Елегія на пам'ять однієї нещасної леді»).

Отже, просвітницький класицизм, що був одним із напрямів і англійського Просвітництва, відзначався певною національною своєрідністю у порівнянні з «високим» французьким класицизмом XVII ст. Такі особливості пояснювалися його відмінним ідейним

---

спрямуванням, пом'якшенням класицистичної нормативності, що обумовлювалося розвитком англійської філософії і науки, зацікавленістю національними традиціями, наслідуванням концепцій, які підтримували значення розумової діяльності у творчому процесі. Англійський просвітницький класицизм у першій третині XVIII ст. займав панівне становище у літературі, активно протистояв бароко, накопичував елементи рококо і водночас вступав у синтез з просвітницьким реалізмом, що все більше набирало сили.

Реалістичний тип творчості виявився у *просвітницькому реалізмі* (за визначенням Б. Шалагінова – *просвітницький раціоналізм*), основою якого став принцип наслідування природі, висунутий просвітниками.

Представники просвітницького реалізму (раціоналізму) надавали перевагу сучасності як об'єкту зображення. Вони проникали в різні сфери соціального буття, досліджували стосунки між різними соціальними верствами, вплив середовища на людину. Оскільки просвітителі прагнули змінити існуючий лад, вони глибоко вивчали наявні умови життя, щоб потім визначити шляхи їх покращення. Тому соціальний аналіз посідає центральне місце в художній системі просвітницького реалізму. Мистецтво відзначалося конкретністю, розмаїттям фактів, узятих із реального життя людей, і водночас художники прагнули їх узагальнити, проаналізувати, навіть вже знайти типове в індивідуальному, закономірності суспільного розвитку. Тому не випадково в період просвітницького реалізму на перший план виходить роман, де всебічність зображення дійсності й аналітичність виражені якнайкраще.

Представників просвітницького реалізму цікавить приватне життя людей, їхній побут, події особистого життя. Це обумовило появу нових жанрів – «міщанської драми», «сльозної комедії», що відображали правду тогочасної дійсності.

Досліджуючи суспільне життя, письменники відкривали в ньому багато негативних рис. І вони не боялися соціальної критики, сміливо викриваючи несправедливі порядки, вади суспільства та їх згубний вплив на людину. «Правда відкрила їм очі на світ й людство», – слушно зазначив літературознавець В. Жирмунський.

Реалісти–просвітителі були борцями проти всього нерозумного, антигуманного, вони утверджували тип активного і діяльного героя, який здатен змінити навколишню дійсність.

Такий тип героя вони знайшли в представниках третього стану. На сторінки творів просвітителів прийшли звичайні люди зі звичайного життя. Митців цікавила доля простої людини, її зв'язки із сус-

---

пільством та її людські якості. Герої просвітницького реалізму потрапляють у складні соціальні умови та ситуації, вони немовби випробовуються на моральну стійкість (Робінзон Крузо, Гуллівер, Том Джонс та ін.), але письменники вірили у духовну природу людини, в її творчі можливості, здатність подолати труднощі й змінити себе і світ. Те, що в літературу прийшли звичайні герої, зумовило демократизм творчості реалістів–просвітителів. «Вони оспівували реальну людину, яка може стати на повний зріст і вповні виявити свою людську сутність, дбаючи вже не тільки про себе, а й про інших», – писав В. Гриб.

Новим для літератури того часу було те, що характери героїв були подані в еволюції, у зв'язку із впливом природного та суспільного середовища. Людина зображувалася як носій типових, родових якостей.

Особливе значення представники просвітницького реалізму надавали проблемі виховання людини, становленню її характеру в певних умовах. Однак, як пише М. Берковський, «останнє слово в сюжеті належить більш оптимістичним силам – тут уже не влада, не багатство, не суспільне положення обумовлюють розв'язку колізії, а внутрішня стійкість людини, її природне право й закон суспільної гармонії». Звідси йде певна ідеалізація героїв та дидактизм у творах просвітницького реалізму.

У літературі просвітницький реалізм розвивався у взаємодії з іншими напрямками (цим пояснюється коливання деяких письменників між класицизмом і реалізмом, реалізмом і сентименталізмом). Він був початковим етапом для формування цілісної системи реалізму в ХІХ столітті, тому у просвітницькому реалізмі ще немає тієї всебічності й всеосяжності зображення дійсності, історизму, багатогранності характерів, проте це не заперечує його здобутків. Просвітницький реалізм ХVІІІ століття став новим етапом розвитку літератури, у ньому були сформовані ті міметичні принципи, що знайшли розвиток у подальшому. Письменники безпосередньо наблизилися до реального життя й розробили художні способи його відображення, поєднавши мистецтво з актуальними проблемами сучасності.

Представниками просвітницького реалізму в англійській літературі були Д. Дефо, Дж. Свіфт, Г. Філдінг, Р.–Б. Шерідан та ін. Реалістичні тенденції виявилися й в інших видах мистецтва, наприклад, у живописі (В. Хогарт, С. Шарден). [Слайди №№ 7–14].

Друга половина ХVІІІ сторіччя в Англії – це час змін в економічному, філософському, соціальному й культурному житті країни. Відбуваються значні зміни й в англійській літературі. Основним літературним напрямком цього періоду стає *сентименталізм*.

---

Однак виникає він набагато раніше. У рамках філософії й літератури перші сентименталістичні тенденції з'являються ще в середині 30–х років, у надбаннях найбільш великих англійських поетів того часу: Джеймса Томсона, Едварда Юнга, Томаса Грея. Пізніше елементи сентименталізму проникають у прозу (романи Олівера Голдсмита й Генрі Маккензі). Але найвищого розквіту цей напрямок досягає у творчості одного з найбільш видатних письменників XVIII сторіччя – Лоренса Стерна. [Слайди 15–18].

Сентименталізм – явище досить складне; в літературі це – протест проти усталених форм класицизму і його строгих норм художньої творчості. Водночас сентименталізм відображав у літературі загальний розвиток філософської думки буржуазії, що виникає під впливом соціальних тенденцій: невпинне збідніння народних мас і розчарування в буржуазному (механістичному) прогресі суспільства. Література сентименталізму проголошує культ почуттів. Вона прагне показати багатство емоцій і їхню роль у формуванні особистості. Письменники–сентименталісти готові впливати на душі своїх читачів, прославляючи життя на лоні природи, змальовуючи хибність міської цивілізації. Їхнім творам притаманна висока емоційність і водночас простота вираження. Завдання авторів – змусити читача повірити в те, що вони зображують, співпережити з героями їхні біди і стати від цього чистішими і кращими.

Особливостями англійського сентименталізму стали, з одного боку, боротьба просвітителів зі старою аристократичною культурою, з іншого – посилений інтерес до маленької людини, співчуття її проблемам, горю, що призводить до демократизації сентименталізму. Соціальними передумовами його були насамперед зубожіння народних мас і розчарування в буржуазному прогресі суспільства. Отже, наголосимо, що особливість англійського сентименталізму обумовлена, перш за все, помірним характером боротьби просвітителів зі старою аристократичною культурою, а також увага до долі маленької людини. Література сентименталізму глибоко демократична. У здобутках письменників–сентименталістів пробуджується інтерес до маленької людини, співчуття його лихам.

Філософські витоки сентименталізму слід шукати у сенсуалізмі Локка, який проголосив, що єдиним джерелом пізнання світу є почуття людини. Сенсуалізм розвинувся у дві філософські школи: суб'єктивний ідеалізм Юма і Берклі та послідовний матеріалізм Дідро і Гольбаха. [Слайди №№ 19–23]. Останні вступили у боротьбу з раціоналізмом і стверджували, що людина є істотою чуттєвою, ма-

---

теріальною, плотською, що пристрасті складають людську сутність, що вони природні, законні та є основою всякої моралі. Матеріалісти вбачали завдання людини в тому, щоб відчувати, мислити, діяти. Для того, щоб бути щасливою, людина повинна знати закони природи; світ існує відповідно притаманним йому внутрішнім законам; так і людина повинна вивчати закони своєї власної організації. Людина як частина природи підкоряється її законам, від яких не може звільнитися, єдиний же зв'язок людини з природою – це її відчуття, які повинні знаходитися у гармонії з природою. Відмова від раціоналізму просвітителів і звертання до почуття як джерела вдосконалення людини визначають шляхи розвитку естетики англійського сентименталізму. У працях Ейкенсайда, Хатчесона, Кеймса, Бітті затверджується привелювання почуття над розумом як у моральному розвитку людини, так і в збагненні їм прекрасного. Особливу роль у становленні естетики сенсуалізму й наступних літературних напрямків здобуває книга англійського публіциста й філософа Едмунда Берка «Філософське дослідження про походження наших ідей піднесеного й прекрасного» (1757). Ці категорії, за Берком, мають абсолютно різні джерела: радість і страх. Берк робить висновок про те, що для становлення людського характеру необхідні як позитивні, так і негативні емоції. На їхній основі виникають страсті, здатні змінювати особистість. Нещастя людини дає йому можливість співчувати нещастям інших. Становленню етики й естетики сентименталізму сприяють і окремі релігійні рухи. Серед них найбільш важливе значення мав методизм із його запереченням догматів англіканської церкви, прославлянням безпосереднього почуття й інтуїтивного потяга до Бога.

Однак на пізньому етапі сентименталізму англійські письменники вже добре усвідомлюють, що людину неможливо змінити за допомогою однієї лише чутливості. І тоді в їхніх творах виникають картини боротьби людських страстей, зображуються суперечливі почуття, виникають портрети героїв зі складним внутрішнім світом, у якому високі моральні якості не завжди беруть гору над низинними спонуканнями. Саме тому літературі пізнього сентименталізму властива не тільки чутливість і м'який гумор, але, часом, і скептична усмішка.

У перший період розвитку англійського сентименталізму основними творами були ліричні. Вони служили найбільш підходящим способом для вираження емоцій і почуттів особистості. У яскравих почуттєвих образах автори змальовували емоційні пориви, варіації настроїв.

---

Найбільш характерний герой поезії сентименталістів – це людина, близька до природи, її захоплена шанувальниця. Поети оспівують самотність людини, що залишилась наодинці із собою, коли він перед особою Бога міркує про свої діяння й прославляє красу навколишньої природи. Дуже часто ліричним героєм сентиментальної поезії виявляється юнак–віршотворець.

Ще одна тема поезії сентименталізму, невід’ємна від першої, – суєтність життя, короткочасність її радостей і сталість сумів. Герой міркує про тлінність усього живого. Скорбота по загиблих змішується зі світлим смутком спогадів про них. Твори про смерть і тлінність усього земного одержують назву «цвинтарної поезії».

У цей період створюють свої кращі вірші й інші представники школи сентименталістів. Це Вільям Купер (William Cowper, 1731–1800) і Джордж Кребб (George Crabbe, 1754–1832). У їхній поезії поряд із прославлянням відокремленого життя поблизу природи виникають і підсилюються викривальні, соціальні мотиви. Особливо чітко вони звучать у поемі ще одного представника сентименталізму Олівера Голдсмита (Oliver Goldsmith, 1728–1774) «Покинута село» (1770). У ній сполучаються ідилічний опис минулого, у якому панував мир і спокій сільського життя, і гнівне викриття винуватців нещастя сучасного суспільства. Поет із обуренням описує руйнування селян у результаті промислової революції й відгороджень. Зігнані зі своєї землі, вони приречені на вічні скитання у пошуках пристановища. Сумні картини покинутого села, де вже ніщо не нагадує про колишню ідилію, завершують поему.

Образ людини, що тонко почуває й вразливої, виникає й у добутку іншого поета–сентименталіста Джеймса Бітті (James Beattie, 1735–1803) «Менестрель» (1774). Автор показує, як розвивається в герої поеми поетичний дар. Саме природа, у повнім єднанні з якою він живе, стає джерелом його натхнення й піднесеної меланхолії, що пронизує його творчість.

Порівняно короткий період розквіту сентименталістської літератури в Англії припадає на 60–і роки, коли творив найвидатніший представник прози сентименталізму – видатний англійський письменник середини XVIII сторіччя *Лоренс Стерн*.

Лоренс Стерн (Laurence Sterne, 1713–1768) народився на півдні Ірландії в родині піхотного офіцера. У дитинстві разом з родиною йому доводилося постійно переїжджати з місця на місце, скитаючись по казармах. Коли майбутньому письменникові було 18 років, помер батько. Завдяки допомозі родичів, він закінчив університет у Кембриджі, а потім одержав прихід у Йоркширі, де

---

як вікарій прослужив більше 20 років. Один час він працював у газеті, видаваної вігами, але незабаром відійшов від журналістики.

Літературна спадщина Стерна нараховує два романи – «Життя й думки Тристрама Шенді, джентльмена» (1760–1767), що складається з 9 книг, і «Сентиментальна подорож містера Йорика по Франції й Італії» (1768). Другий роман залишився незакінченим. Обидві книги були із захопленням прийняті читачами. Крім того, Стерну належить збірник церковних проповідей (1760–1768) і добірка листів, опублікованих його дочкою вже помертвом, а також «Щоденник для Елізи» (1767). Ці останні добутки служать коштовним джерелом як для біографів письменника, так і для дослідників його літературних поглядів.

У центрі художнього світу Стерна – людина як унікальна особистість, неповторна у своєму розвитку, яка вільно проявляє себе всупереч всім негараздам життя. Такий підхід до проблеми особистості, притаманний і загалом літературі Просвітництва, вимагав і нових художніх засобів, що і призвело до формування у творчості Стерна нового художнього методу.

## **2. Англійський просвітницький роман**

### **2.1. Даніель Дефо**

Народився майбутній письменник у родині негодіанта, отримав релігійну освіту. Крім художньої творчості, Дефо був купцем. Журналістом, видавцем, брав активну участь у всіх подіях свого буремного часу. Ще в юнацтві він долучився до повстання, очолюваного герцогом Монмаутом. Тривалий час після поразки виступу Дефо вимушений був переховуватись. Але пізніше він заявив про себе як публіцист. Його сатира «Чистокровний англієць» була схвалена офіційними колами. Але наступного року Дефо виступає із зухвалим памфлетом «Найкоротший спосіб розправитися з дисидентами», спрямованим проти фанатизму англіканської церкви. В результаті він опинився у в'язниці і був оштрафований. Але Дефо продовжує писати («Гімн ганебному стовпу»), опиняється на чолі комерційного підприємства, видає газету «Огляд». Остаточно втративши всі свої статки, Дефо, для того, щоб поправити свої справи, звертається до написання романів. Так з'явився «Робінзон Крузо». Шалений успіх першої частини викликав появу другої і третьої. Назвемо найвідоміші романи Дефо в яких яскраво виражені моральні тенденції, але вони з'явилися пізніше: «Капітан Сінгльтон», «Молль Фландерс», «Полковник Джек», «Щоденник під час епідемії чуми» та ін. Загалом Даніель Дефо напи-



---

сав близько двохсот творів, але помер він у злиднях і забутті. [Слайди №№ 24–27].

Роман «*Робінзон Крузо*» [слайди №№ 27–31] складається з трьох частин. Перша частина побачила світ у 1719 році («*The History of the Life and Adventures of Robinson Crusoe...*»), друга «*Подальші пригоди Робінзона Крузо*» («*The Father Adventures of Robinson Crusoe*») – у 1720 році, третя, остання частина – «*Серйозні роздуми про життя і надзвичайні пригоди Робінзона Крузо*» («*Serious Reflections during the Life and Surprising Adventures of Robinson Crusoe*»), вийшла друком у 1721 році. Однак, як свідчить час, тільки перша частина має справжню естетичну цінність і є блискучим свідченням досягнень реалізму Д. Дефо.

Найхарактернішим романом цього напрямку Б. Шалагінов вважає саме роман Дефо. В образі Робінзона знайшли втілення уявлення про людину, співзвучні з філософськими роздумами Джона Локка. Потрапивши на безлюдний острів, Крузо сприймає реальність як щось закономірне і розумне. Себе ж самого він бачить особистістю, яка має інтегруватися в цю даність на правах природного елемента. На думку дослідників, Робінзон вижив тільки завдяки підкоренню свого нового життя об'єктивному і раціоналістичному порядку, він навчився довіряти не тільки відчуттям, а у поєднанні зі здоровим глуздом. Крім того, досяг того, що результат його зусиль відповідав намірам і меті. Отже, в літературі Просвітництва вчинок повертає свою цінність, а відносини героя з навколишнім середовищем будуються за принципом запитання відповідь.

Робінзон – типовий буржуа, що підтверджує його мислення і спосіб життя. Дефо пояснює самою природою важливі категорії буржуазного життя: природний розум, природна релігійність, природне право, природна моральність. Іншими словами, Робінзон Крузо – це правдивий образ буржуа періоду початкового накопичення капіталу. Опинившись поза владою вигоди і грошей, він спрямовує свій розум на опанування природи, виявляючи наполегливість, мужність, працьовитість, здоровий глузд. Наприклад, він починає вирощувати зерно, наступним кроком було створення печі, щоб робити посуд і випікати хліб. Він розуміє, що безглуздо вбивати диких тварин, краще їх одомашнити, як це вийшло з козами. Цікавими є його релігійні принципи. Він намагається знайти спокій у зверненні до бога. Однак він не був дуже релігійним, хоча перша річ, яку він врятував з корабля, була Біблія. Він навіть намагається торгуватися зі Всевишнім: точно, як бухгалтер, він підраховує добро і зло, які він терпить з волі Бога, і благає позбавити його від подальших тяжких випробувань. У подаль-

---

шому Крузо виявляє справжню віротерпимість: ревний пуританин, що ніколи не розстається з Біблією, спокійно спілкується з католиком (іспанцем), язичником (П'ятницею).

Але тільки Робінзон від'їздить зі свого острова, він перестає викликати зацікавленість читачів. Події другої і третьої частин не настільки цікаві. Це звичайні описи пригод багатих негоціантів, що з'явилися на початку XVIII ст. у великій кількості, тільки їх ніхто сьогодні не пам'ятає, вони забуті.

Д. Дефо дав поштовх для створення численних «робінзонад». Глибока правдивість, реалізм (раціоналізм) автора, котрий зображав свого героя зі всіма слабостями і позитивними якостями, також пояснює таємницю безсмертя книги.

## **2.2. Джонатан Свіфт.**

Англійський письменник, сатирик народився в Дубліні (Ірландія). Дуже рано став сиротою і виховувався дядьком, успішним дублінським адвокатом. Освіту здобував у коледжі святої Трійці, де готували майбутніх богословів. Однак всупереч бажанню дядька, Свіфт не захотів прийняти сан священника і став секретарем відомого вельможі У. Темпля. Велика бібліотека у маєтку Темпля, що знаходився у 6 милях від Лондона, допомогла майбутньому письменнику наполегливо поповнювати свої знання. Це дало можливість Свіфту у 1692 році здати іспит в Оксфордському університеті на ступінь магістра мистецтв. Але довчитися він не встиг (його хазяїн помер), і Джонатан вимушений був повернутися до Дубліна, прийняти сан священника і невеличку парафію. Однак літературні інтереси нестримно тягли його до Лондона. Він зближується з О. Попом, Стилем і Аддісоном, Д. Геєм. Свої перші зрілі твори Свіфт створив ще у дуже молодому віці, у будинку Темпля: памфлет, який описує тогочасні літературні звичаї, – «Бій книг»; гостру сатиру на католицьку, кальвіністську і лютеранську церкви – «Казка бочки». Після політичних заворушень письменник вимушений був повернутися до Ірландії. Але він продовжує створювати памфлети, що по суті мають антивладну та антиколоніальну спрямованість – «Лист суконщика до всього ірландського народу», «Скромна пропозиція». В Ірландії Свіфт і написав свій найзначущий твір «Мандри Гуллівера» (1726 рік). [Слайди №№ 32–34].

У романі «Мандри Гуллівера» [слайди №№ 35–38] автор підсумовує свій творчий шлях, дає найбільш глибоку і всебічну критику британської буржуазної держави першої третини XVIII ст. Роман складається з чотирьох частин: мандри в Лілліпутію (1 ч.), до край-

ни Велетнів Бробдінгнел (2 ч.), у Лапуту, Бальнібарбі, Лаггнел, Глаббдобдриб (3 ч.), до країни розумних коней гуінгнімів (4 ч.). Герой Свіфта зовсім не схожий на такого класичного морського мандрівника, як Робінзон Крузо. Гуллівер не сприймає наївний оптимізм Крузо. Це філософ–гуманіст, котрий болісно реагує на всі прояви соціальної несправедливості, глибоко страждає від деспотизму, фанатизму, глупоти, корисливості, з якими постійно стикається. А Крузо із захопленням приймає соціальний устрій, що був започаткований антидемократичним компромісом 1689 р. Гуллівер палко ненавидить буржуазно–дворянську армію Англії, він справжній захисник знедолених і пригноблених мас. Як зауважує Б. Шалагінов, якщо для Д. Дефо емпірична філософія Локка стала основою життєвої непохитності і філософського оптимізму, то для його сучасника Д. Свіфта вона стала джерелом жорстокого душевного сум'яття. Головний персонаж постає як втілення просвітницького розуму. Гуллівер – образ якому не притаманна психологічна самодостатність, його завдання створювати контраст з тими обставинами, в які він потрапляє, і виявляти невідповідність, що стає основою комічного, підкріпленого фантастичним.

Уважно вчитавшись у текст роману, читач починає розуміти, що Свіфт говорить про сучасну йому Англію і Європу, а казковий сюжет слугує лише обрамленням для реалістичного показу вад і соціальних негараздів, які породили закони розбійницької держави власників–колоніалістів. Але Свіфт не зумів створити свій політичний і соціальний ідеал спираючись на прояви несправедливості людського суспільства. Він дещо іронізує над захопленням Гуллівера, який славить стриманість і мудрість самообмеження патріархальних розумних коней. Він не вірить в те, що в минулому можна знайти будь–які розумні форми суспільного устрою.

**Висновки.** XVIII століття – епоха великих соціальних зрушень у країнах Європи. Основною ознакою доби стала криза феодальної системи й формування буржуазних відносин. У 1688–1689 роках відбулася буржуазна революція в Англії, у 1789–1794 роках – Велика французька революція, в інших країнах теж розпочалися процеси перебудови державних устроїв. На арену політичної боротьби вийшли представники третього стану. «Усе рухалося, вирувало, було охоплено думкою», – писав про свою епоху Вольгер. Саме роки між двома європейськими революціями довгий час вважалися періодом Просвітництва. Але сучасні літературознавчі розвідки наголошують на тому, що нові ідеї зародилися в Англії на початку XVIII ст. Просвітницький рух поширився на країни майже всієї Європи: Франції,

---

Німеччини, Італії, Іспанії, Росії. Самі просвітники називали себе філософами, вважали, що людина наважилася бути мудрою, і їй в цьому необхідно допомогти. Д. Наливайко підкреслює, що сама назва зумовлена глибокою вірою діячів руху в просвіту та її перетворюючу дію. Сучасне літературознавство говорить про такі літературні напрями у XVIII ст. – класицизм, сентименталізм, рококо (про ці напрями див. у збірнику «Фондові лекції. Ч. 4»). Щодо просвітницького реалізму серед вчених не вщухають суперечки. Студенти мають впевнитися, що весь пафос Просвітництва полягає у програмі оновлення життя, формуванні нової людини, утвердженні нових ідеалів і цінностей, нових стосунків між людьми й концепцій, які, на думку мислителів, мали б призвести до загального добра й всесвітньої гармонії.

# Література раннього російського романтизму

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

**Вид лекції:** тематична.

**Дидактичні цілі:**

*Навчальна* – ознайомити студентів з особливостями російського романтизму раннього періоду (становлення), творчістю видатних російських письменників-романтиків; сформувати 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 Росії.
2. Ранній російський романтизм. Творчість В.А. Жуковського.
3. Творчість К.М. Батюшкова.
4. Творчість К.Ф. Рилєєва.

## Рекомендована література

1. Базанов В. Поэты-декабристы / В. Базанов // Поэты-декабристы : Сборник стихотворений. – М. : Художественная литература, 1967. – С. 3-32.
2. Бессараб М.Я. Жуковский. – 2-е изд., испр. и доп. / М.Я. Бессараб. – М. : Наука, 1983. – 264 с.
3. Винокуров Е. Горная гряда русской поэзии / Е. Винокуров // Русская поэзия XIX века : в 2 т. – М. : Художественная литература,

---

1974. – Т. 1. – С. 5-10. – («Библиотека всемирной литературы». – Серия 2. – Т. 105).

4. Фридман Н.В. Поэзия Батюшкова / Н.В. Фридман. – М. : Наука, 1971. – 126 с.
5. Чижевський Д. Історія російської літератури XIX століття : Романтизм / Д. Чижевський. – К. : ВЦ «Академія», 2009. – 216 с. – (Серія «Альма-матер»).

### Тексти

1. Русская поэзия XIX века : в 2 т. – М. : Художественная литература, 1974. – Т. 1. – 704 с. – («Библиотека всемирной литературы». – Серия 2. – Т. 105).

### Текст лекції

**1. Доба романтизму в Росії.** XIX століття називають «золотою добою» російської літератури. Осяяна генієм Пушкіна, Лермонтова, Гоголя, блиском таланту Жуковського, Крилова, Грибоедова, Карамзіна, російська література зробила у першій половині XIX століття насправді гігантський крок уперед. Це насамперед пояснюється надзвичайно швидким розвитком російського суспільства. Хвиля революцій, що прокотилася по Європі на початку XIX століття, обурення селянських мас і особливо надзвичайно могутнє патріотичне піднесення у Росії, що було викликане Вітчизняною війною 1812 року – усе це говорило про хиткість самовладдя в усьому світі, про необхідність змін у кріпацькій Російській імперії. В країні розпочався визвольний рух, сформувався перше покоління революціонерів. Це були декабристи, «найкращі люди з дворян», що «допомогли розбудити народ», за словами В.І. Леніна. У літературі на перший план висувається творчість прогресивних романтиків, серед яких були літератори-декабристи К.Ф. Рилєєв, В.К. Кюхельбекер, О.О. Бестужев, О.І. Одоєвський – співці революційного подвигу, які відкрито закликали до боротьби з монархією. До прогресивних романтиків примикали й такі талановиті поети, як Денис Давидов, М.М. Язиков, Д.В. Веневітинов і Є.А. Баратинський. Свої твори вони часто присвячували подіям вітчизняної історії, зверталися до легенд, до усної народної поезії. Це були поети, що мріяли про розкріпачення людської особистості від пут деспотизму, релігії, нещирої моралі. З найбільшою художньою силою прогресивний романтизм виявився у волелюбних віршах і романтичних поемах О.С. Пушкіна: «Вільність» і «Село», «Кавказький полонений» і «Цигани». Представником романтизму іншого типу – романтизму пасивного – був В.А. Жуковський.

---

В середині 20-х років волелюбним прагненням передових кіл російського суспільства було завдано страшного удару. Самовладдя швидко розправилося з декабристами, відірваними від народу. Настала довга глуха ніч миколаївської реакції. У цей похмурий період на деякий час посилюється вплив реакційної романтичної літератури. Поряд із цим передові романтичні ідеали надихають людей нового покоління, що прийшли до літератури у 30-ті роки: молодого В.Г. Белінського, О.І. Герцена, поета М.П. Огарьова. Яскраві романтичні твори – «Вечори на хуторі поблизу Диканьки» і «Тарас Бульба» – створює молодий М.В. Гоголь. Найповніше настрої кращих людей Росії у після пушкінську добу втілюють вірші й поеми М.Ю. Лермонтова («Смерть поета», «Демон», «Мцири»), що просякнуті бунтівним духом заперечення і сумніву, пристрасною жагою боротьби і дії.

Однак 20 – 30-ті роки не лише доба бурхливого розвитку романтизму. В цей час у російській літературі розвивається новий, могутній і плідний напрям – реалізм. Прагнення до реалістичного зображення життя стає характерною ознакою російської літератури. Це прагнення з ясністю окреслюється ще у XVIII столітті, особливо у творах Д.І. Фонвізіна і О.М. Радищева. У перші десятиріччя XIX століття реалізм торжествував у баснях І.А. Крилова і безсмертній комедії О.С. Грибоєдова «Горе від розуму», що була, за словами Белінського, «просякнутою глибокою істиною російського життя».

## **2. Ранній російський романтизм. Творчість В.А. Жуковського.**

Батьком Жуковського був Опанас Іванович Бунін, поміщик Тульської губернії, мати – Сальха, турчанка, яку було взято у полон росіянами. За сімейними переказами, її привіз один з кріпаків Буніна, учасник російсько-турецької війни, і подарував хазяїну. При обряді хрещення вона отримала ім'я Єлизавети Дементіївни Турчанової і безвиздно мешкала в домі Буніна, спочатку в якості няньки, потім – домоправительниці. За бажанням Буніна син, що народився у Єлизавети Дементіївни у 1783 році, був всиновлений Андрієм Григоровичем Жуковським, котрий мешкав у хазяїна. Таким чином, Жуковський не вважався незаконнонародженим, а у 1789 році Бунін клопотав про «внесення роду Василя Андрійовича Жуковського» до відповідного розділу родословної книги Тульської губернії. Прохання було задовільнено.

Початкову освіту Жуковський отримав у родині Буніна, згодом в тульському приватному пансіоні, а з 1792 року він навчався у Тульському народному училищі. Звідти його виключили «через нездібність», і він продовжував навчання в домі В.Южкової, зведеної

---

сестри і хрещеної матері майбутнього поета. З 1797 по 1800 рік Жуковський навчався у Шляхетному пансіоні при Московському університеті. Там він успішно засвоював навчальну програму, вивчав мови, проходив ґрунтовну літературну підготовку. А найголовніше, він знайшов близьких за духом людей: «тургеневський гурток», який згодом було реорганізовано у Дружнє літературне товариство. Вірші, які було створено у цей період, мали характер наслідування. Пансіон юнак закінчує зі срібною медаллю і продовжує займатися літературною творчістю.

1802 – 1807 роки Жуковський проводить у рідному краї, зрідка найжджаючи до Москви, щоб влаштувати свої літературні справи, адже основним заробітком поета були переклади. Перша елегія Жуковського «Сільський цвинтар» принесла йому успіх, визнання читачів. У першому друкованому відгуку на цей твір, який належав М.Карамзину, йдеться про виразну й поетичну мову автора. Взагалі, переклади складають понад половину всього, що написано Жуковським. Однак вони не є перекладами у прямому смислі цього слова. Залишаючись перекладами (радше, переказами), вони в той самий час стають творами оригінальними. «У мене усе чуже – або з приводу чужого, і усе, однак, моє», – говорив Жуковський. Як перекладач він є унікальним, тому що перетворює іншомовний твір в органічне явище вітчизняної літератури. Це було доцільним і можливим у часи Жуковського – часи становлення російської нової поезії. Високо оцінив Жуковського як перекладача Пушкін, назвавши його генієм перекладу. Участь Жуковського в журналі «Вісник Європи» стає важливим етапом у його творчості. Він пише критичні статті – «Лист з повіту до видавця» (1808), «Письменник у суспільстві», «Про нову книгу» тощо. В журналі поет виступає з літературними статтями – «Про байку і байках Крилова», «Критичний розбір Кантемирівських сатир з попереднім міркуванням про сатиру взагалі» тощо. У своїх оригінальних творах і перекладах Жуковський – чудовий майстер вірша, який привніс до російської поезії нові на той час ритми й метрику. Він розробив трискладовими, перші дольники, білий п'ятистопний ямб, навіть народний вірш – «раешник» (до Пушкіна); його вільні ямби розглядаються нині як початок російського верлібру. Його поезії притаманні інтонації живої мови, розмовність лексики й синтаксису. Це було відкриттям Жуковського-поета, важливим для Пушкіна і всієї російської поезії в подальшому. Інтонація живої мови відрізняла Жуковського від його сучасників.

Є у Жуковського одна особливість. Чудовий лірик, він не є індивідуалістичним: він далекий від суто суб'єктивного саморозкриття,



---

разом з тим він дуже глибоко висловив свій внутрішній світ, світ ліричного суб'єкта. Не будучи прибічником індивідуалістичної сповіді, Жуковський розробив абсолютно новий метод втілення в поезії людського переживання. Людська свідомість у розумінні Жуковського – дуже тонкий інструмент для контакту із зовнішнім світом у різно-рідних його проявах, будь то приховане від людини таємного життя природи і світу чи будь-які сигнали, що вони посилають, – звуки, пахощі, фарби, більш того – вічні цінності добра й краси. Ця особливість Жуковського визначає притаманний саме йому тип художньої точності й конкретності. У Жуковського описи й пейзажі сповнені особливого, не чуваного доти ліризму. Він чує «шум від падіння листка», бачить зненацька схвильовану воду, лебедя, що причаївся у кущах, пташку, яка здригнулася уві сні – ті нові конкретності світу, які вперше побачив саме він. Яскравим прикладом може слугувати елегія «Слов'янка». Тут у єдиний комплекс сплетені враження природи, роздуми про історичне минуле, сумні спогади, прозорливі спостереження. Ми разом з поетом здійснюємо прогулянку по чудовому павлівському парку. Елегія є ліричною і живописною, точною, як півнік, у ній містяться уважні й точні описи кожного повороту дороги, кожного пам'ятника, мостика, павільйона. Ми чуємо грукіт щепів, бачимо картину стад, храм, який визирає «з-поміж берез і яворів», береги річки – пейзаж, який злився у єдине ціле з творінням людських рук. Жуковський пробуджує і спогади про колишню славу вітчизни, про минулість величі, про втрати тощо.

Творчий метод Жуковського пройшов еволюцію від сентименталізму до преромантизму до більш розвинених форм романтичної поезії. Він не індивідуаліст, але він романтик. Він бачить у природі присутність таємного життя, з яким може вступити у спілкування. Характерним є те, що зразками такої важливої особливості поезії Жуковського є у першу чергу його оригінальні твори. Крім «Слов'янки», це «Цвіт заповіту», «Невизрає», «Весняне почуття», «Лалла Рук», «Метелик і квіти». В останньому – торжество романтизму Жуковського.

В історії розвитку російського романтизму найбільше значення мали балади Жуковського. Він не лише перекладав кращі твори цього жанру, але й намагався створити баладу російську і навіть проstonародну («Людмила», 1808; «Світлана», 1808-1812; «Дванадцять сплячих дів», 1817). З тридцяти дев'яти його балад п'ять відносяться до оригінальних, решта – переклади і перекази. Серед них є багато вільних перекладів, у яких поет відтворює смисл і хід сюжету, але не ставить за мету буквально слідувати за текстом. У точних пере-

---

кладах також мають місце розходження, адже адекватний переклад з однієї мови на іншу є неможливим. Шедевр поетичного перекладу Жуковського – «Кубок». Це точний переклад і настільки органічно досконалий, що дійсно здається, ніби сам Шіллер написав його російською. Чудовою є природність віршової мови. Крім того, Жуковський володіє широким лексичним діапазоном, мовною фантазією, яка дозволяє дібрати потрібне слово. При цьому він свідомо відмовляється від ефектних окремих слів, щоб вони не виглядали, як яскраві латки.

Зв'язок поезії з суспільно-політичними подіями знайшла відображення у військово-патріотичній ліриці Жуковського. Після Аустерліцької битви він написав «Пісню барда над гробом слов'ян-переможців», прощальне слово російським воїнам, що загинули у війні з Наполеоном. Природньо, що Вітчизняна війна 1812 року знайшла відображення у ліриці поета. З 1812 року Жуковський у чині поручика спочатку в загоні народного ополчення, а згодом при Головному штабі захищав свою країну. Під час Бородинської битви він був на полі, але його загін знаходився у резерві, і тому у військових подіях Жуковський не взяв участі. Після того, як Москву було залишено, поет брав участь у знаменитому кутузовському марші, що завершився Тарутинською битвою. Враження від побаченого знайшли відбиток у творах Жуковського. Найзначущий з них – «Співець у стані російських воїнів» (1812), він набув широкої популярності в російській армії. Поезія Жуковського не лише не позбавлена громадянського й морального пафосу, а, навпаки, просякнута ними. Жуковський примушує читача поставитися до сфери громадянської, істини, моралі як до сфери особистої. Роздуми в нього – акція моральна. Думка, що стала переживанням, – в цьому полягає принцип нової лірики, відкритої Жуковським, що став законом для російської поезії після нього.

У 1813 році Жуковський виходить у відставку, і подальший період життя поета пов'язаний з Петербургом. Спочатку він бере активну участь у культурному житті столиці, потім його запрошують на службу при дворі: поет прийняв пропозицію стати вихователем цесаревича. Жуковський хотів виховати мудрого й освіченого імператора, що поважає звичаї та закони своєї держави і захищає її інтереси. Тому він вважав свою педагогічну діяльність громадянським обов'язком.

Василь Андрійович брав активну участь у долі багатьох літераторів (достатньо згадати його роль у справі по викупу з неволі Т.Шевченка), артистів, художників, що постраждали від свавілля влади, клопотав перед царем за декабристів, допомагав дружинам засуджених. За образним висловом П.А.В'яземського, Жуковський був «представником російської освіченості перед тронем безграмотним».

Великою і різноманітною була допомога Жуковського Пушкіну – починаючи з підтримки у роки заслання до Михайлівського до заповіганню першої дуелі з Дантесом. Після трагічного поєдинку Жуковський став душоприказником поета, а згодом взяв на себе клопоти про його родину та його рукописи.

Вінцем діяльності Жуковського став переклад «Одіссеї». Жуковського привернув сам зміст епосу, велика увага до емоційної сфери буття (розлука, вірність), а також тема справедливого воздаяння.

Участь у справах загиблого Пушкіна збільшила внутрішній розлад Жуковського з двором і царською родиною. Він отримав почесну відставку в 1841 році й виїхав до Німеччини. Жуковський не переривав зв'язків з батьківщиною, він декілька разів збирався повернутися, але хвороба дружини і поступова втрата зору завадили здійсненню його бажання. У Німеччині він продовжує писати, перекладати, творити для дітей. Серед чудових перекладів Жуковського – «Шільйонський в'язень» Байрона і драматична поема Шіллера «Орлеанська діва».

В останньому вірші «Царськосільський лебідь» (1851) Жуковський образно розповідає про трагедію самотнього поета, що пережив своє покоління:

*Дни текли за днями. Лебедь позабытый  
Таял одиноко; а младое племя  
В шуме резвой жизни забывало время...  
Раз среди их шума раздался чудесно  
Голос, всю пронзивший бездну поднебесну:  
Лебеди, услышав голос, присмирели  
И, стремимы тайной силой, полетели  
На голос: пред ними, вновь помолоделый,  
Радостно вздымая перья груди белой,  
Голову на шею гордо распрямлённой  
К небесам подъявля, – весь воспламенённый,  
Лебедь благородный дней Екатерины  
Пел, прощаясь с жизнью, гимн свой лебединый!*

12 квітня 1852 року Жуковський помер у Баден-Бадені. За його заповітом тіло поета було перевезено до Росії.

**3. Творчість К.М. Батюшкова.** Батюшков народився у Вологді в старовинній дворянській родині. Його мати Олександра Григорівна у 1795 році померла через спадкову душевну хворобу, тому домашньою освітою хлопчика керував дід, Лев Андрійович Батюшков. Отримавши блискуче домашнє виховання, Батюшков у подальшому навчався

---

у приватних пансіонах. Він досконало володів французькою, італійською мовами та латиною. З 1802 по 1807 рік служив чиновником у міністерстві народної освіти.

У друківаних виданнях Батюшков дебютував сатирою «Послання до віршів моїх» (1805), і на початковому етапі творчості поета сатира стала основним жанром. Але у деяких творах вже проявляються риси преромантизму.

Творчий шлях Батюшкова чітко поділяється на два періоди: межею між ними є 1812 рік.

Перший вірш Батюшкова, що дійшов до нас, називається «Мрія» і відноситься до 1802 чи 1803 року. У подальшому він неодноразово його переробляв. У цьому вірші мрія визнається основним джерелом поетичного натхнення. Думка про те, що в мрії – головне щастя людини, пронизує всю творчість Батюшкова першого періоду.

Перші десять років своєї поетичної діяльності Батюшков оспівує життєві радощі, щастя дружби і щастя взаємного кохання. Сприймаючи життя як мить, що все уносить з собою, поет запрошує шукати веселощів й розваг і мудрість поєднувати з жартами. У його настійливому заклику упиватися земними радощами по-своєму відбився волелюбний ідеал незалежності людини, яка досягається хоча б в особистому житті. Розвиваючи традиції так званої «легкої поезії» XVIII століття, Батюшков доводить до неабиякої досконалості жанр дружнього послання.

В дружньому посланні «Мої пенати» зображено скромну «обитель» поета з її вбогим убранством. Царедворці й вельможі з їх душею найманців не можуть сюди потрапити, натомість двері його «хижі» завжди готові розчинитися перед воїном-інвалідом, ветераном суворовських походів, що випадково проходять повз, і перед друзями-поетами, «філософами-ліньками». Що означала лень у слововжитку Батюшкова, демонструє його гнівна відповідь на приятельський докір Гнедича: «І дійсно, що означає лень моя? Ліннощі людини, котра цілі ночі просиджує за книгами, пише, читає і міркує!»

У 1807 році Батюшков різко змінює своє життя: він записується до народного ополчення і вирушає у похід до Пруссії. У травні 1807 року в одній з битв куля зачепила спинний мозок, що у подальшому стало причиною великих фізичних страждань поета. Але у відставку Батюшков вийшов лише у 1809 році.

Після цього він вів своєрідний спосіб життя. Це проявлялося у постійній душевній невлаштованості, у гострих нападах «хандри», прагненні змінити місце; він не мешкав на одному місці понад півроку.

---

Зрілий етап творчості Батюшкова відкрила сатира «Видіння на берегах Лети», що була написана 1809 року. Автор давав оцінку сучасним письменникам: перевірки у Леті («річці забуття віршів») не витримав жоден з сучасників поета. Єдиним поетом, що є гідним безсмертя, Батюшков називає І.А.Крилова. «Видіння...» було надруковано лише 1814 року, але стало відомим одразу ж після написання й розійшлося у численних списках. Сатира виявила своєрідну незалежність літературної позиції Батюшкова: висміюючи консервативних прибічників «старого слогу», він у той самий час висміює й епігонів-карамзиністів.

У період з 1810 по 1812 рік Батюшков зблизився з М.М.Карамзиним, В.А.Жуковським, П.А.В'яземським та іншими відомими літераторами того часу. Батюшков стає представником «легкої поезії», він оспівує любов, дружбу, радість життя, свободу особистості. Але захоплення молодістю й життям поєднується в поета з передчуттям кризи. Протиірччя й складали основну особливість віршів Батюшкова.

Через хворобу Батюшков не пішов до діючої армії під час Вітчизняної війни 1812 року, але він відчув на собі усі жахіття. Війна глибоко потрясла його. «Жахливі вчинки вандалів або французів у Москві та її передмістях, – пише поет, – вчинки, що не мають прикладів і у самій історії, зовсім зруйнували мою маленьку філософію і посварили мене із людством». Свої настрої та почуття він виразив у вірші «До Дашкова» (1813):

*Мой друг! Я видел много зла  
И неба мстительные кары:  
Врагов неистовых дела,  
Войну и гибельны пожары.  
Я видел сонмы богачей,  
Бегущих в рубищах изданных.  
Я видел бедных матерей,  
Из милой родины изгнанных!*

У звичну для нього форму дружнього послання Батюшков тепер вкладає зовсім незвичний для цього поетичного жанру зміст. Те, що побачив поет, примусило його переосмислити творчість, і він відмовився від попередньої тематики своїх творів:

*Нет, нет! Пока на поле чести  
За древний град моих отцов  
Не понесу я в жертву мести  
И жизнь, и к родине любовь;  
Пока с израненным героем,*

---

*Кому известен к славе путь,  
Три раза не поставлю грудь  
Перед врагом сомкнутым строем, –  
Мой друг, дотолє будут мне  
Все чужды музы и хариты,  
Венки, рукой любви свиты,  
И радость шумная в вине!*

Слово своє він витримав: поет брав участь у закордонних походах російської армії. Своє враження про битви і про будні армійсько-го життя Батюшков змалював у віршах «Перехід російських військ через Неман 1 січня 1813 року», «До Микити», «Полонений», «На руїнах замку в Швеції», «Перехід через Рейн. 1814» і у нарисах «Спомини місць, боїв і мандрів», «Мандрівка до замку Сірей». Читачів вражала точність зображення війни, відчуттів російського солдата. В усіх цих віршах умовні елементи сентиментально-романтичного стилю в тій чи іншій мірі поєднуються з конкретними рисами реальної дійсності. Умовними є у вірші «Перехід російських військ через Неман...» щити, броні та списи, умовними є «полки слов'ян», але жахливо реальними є трупи вбитих, що чорніють на снігу.

Тема батьківщини проходить крізь багато віршів поета. Однак ця тема ніколи не наповнювалась у Батюшкова суспільно-політичним змістом, відбиваючи лише суб'єктивно-психологічні переживання самого поета. В цьому він подібний до Жуковського.

Внутрішнє неприйняття російської соціальної дійсності переломлюється у ліриці Батюшкова в образах, які, здавалося б, є далекими від реальної дійсності. Для того, щоб передати, наскільки вітчизняна дійсність розбігається з мрією, яку він плекав у розлуці з батьківщиною, Батюшков ніби ототожнює себе з легендарним давньогрецьким мандрівником Одисеєм, що досяг, нарешті, заповітної цілі своїх поневірянь, але... не упізнав рідного краю («Доля Одисея»). І це «невпізнання» вітчизни було для Батюшкова тим зіркішим, чим нетерплячішим було його бажання побачитися з нею.

Тема поневірянь «з краю до краю» в різних варіаціях виникає у творчості Батюшкова повоєнного періоду, що свідчить про зростання романтичних настроїв поета. Розчарований мандрівник – взагалі один з найулюбленіших образів романтиків. Причини його поневірянь можуть бути різними: і прагнення заглушити нерозділене кохання («Розлука», «Даремно залишав країну я батьків...»), і марнославні пошуки слави («Мандрівник і домосід»). Але, за переконанням Батюшкова, «небо чуже не лікує ран серця», а для шукача щастя на чужині може стати джерелом нових бід.

---

У 1814 -1817 року Батюшков заслужено вважався першим поетом Росії. Але саме в цей період він переживає ідейну і психологічну кризу. Поет відмовляється від сатири, переосмислює зміст «легкої поезії». У його віршах з'являються філософські й релігійні міркування, мотиви трагічної любові, вічного розбрату художника з дійсністю. Не випадково з'являється нова тема в творчості Батюшкова – тема долі поета. Елегія «Помираючий Тасс» присвячена трагічній участі знаменитого італійського поета, чиє життя було сповненим важких випробувань і бід. І помер він тоді, коли несправедлива доля мала намір спокутувати свою провину перед ним: у Римі готувалися пишні урочистості, на яких його мали вшанувати лавровим вінком. Цю елегію Батюшков вважав найкращим своїм твором. В ній відбилися характерні для його умонастроїв цього часу думки про марність усього земного і сподівання на «світ кращий» – за гробом. Ці містико-романтичні мотиви єднають Батюшкова з Жуковським. Але, на відміну від Жуковського, Батюшкову було притаманним і почуття безвихідного песимізму, який доходив до повного заперечення усякого сенсу життя. Безнадія стає основною темою багатьох віршів поета:

*Минутны странники, мы ходим по гробам,  
Все дни утратами считаем,  
На крыльях радости летим к своим друзьям.  
И что ж?.. их урны обнимаем...*

У 1817 році вийшла збірка Батюшкова «Спроби у віршах і прозі». У першому, прозовому томі було зібрано переклади, філософські статті, роздуми про літературу, дослідження про письменників минулого, перший у російській літературі мистецтвознавчий нарис. У другому томі вірші було поєднано за жанровими ознаками: «Елегії», «Послання», «Суміш».

У 1819 році Батюшков їде до нового місця служби в Італію. Там він, окрім службових справ, займається перекладами, знайомиться з художниками С.Ф.Щедриним і О.А.Кіпренським. Але службові негаразди, відчуття «двоїстості» та спадкова схильність до психічного захворювання призвели до того, що з 1821 року Батюшков починає відчувати ознаки манії переслідування. Ніщо не допомагало поету: ані опіка друзів, ані лікування у кращих клініках. Повернутися до нормального життя йому не вдалося. Хвороба тягнулася 33 роки. Останні роки він жив у Вологді, де помер від тифозної лихоманки і був похований у Спасо-Прилуцькому монастирі.

Значення творчості Батюшкова в російській літературі є великим. В.Г.Белінський писав: «Батюшков дуже й дуже сприяв тому, що Пушкін явився таким, яким явився дійсно». Під час навчання у

---

Царськосільському ліцеї для О.С.Пушкіна Батюшков був кумиром. Протягом усього свого життя Пушкін постійно використовував і розвивав його художні відкриття. Але доля розпорядилася по-своєму. Саме тому Белінський зробив закономірний висновок: «Батюшкову небагато було недостатньо, щоб він міг переступити за межу, що розділяє великий талант і геніальність». Але головною перевагою його поезії є її вишукана, а не штучна мелодійність і музикальність. Саме ця перевага спонукала Пушкіна написати: «Звуки італійські! Що за чудотворець цей Батюшков!»

**4. Творчість К.Ф. Рилєєва.** Майбутній поет-декабрист народився 18 вересня 1795 року в родині небагатого дворянина, який керував справами князя Голіцина. Рилєєв з 1801 по 1814 рік навчався у 1-му кадетському корпусі в Петербурзі. Тут його застала звістка про початок Вітчизняної війни 1812 року. Як багато однолітків, Рилєєв прагнув потрапити до армії, щоб захистити свою батьківщину. Патріотичні почуття підштовхнули його до написання од «Любов до вітчизни», «Князю Смоленському», прозаїчного твору «Переможна пісня героям» та ін.

Отримавши у 1814 році чин прапорщика, Рилєєв узяв участь у закордонних походах російської армії. У складі резервної артилерійської бригади він побував у Німеччині, Швейцарії та Франції. Поход справив на молодого офіцера великий вплив. Пізніше під час слідства після повстання декабристів він говорив: «Вільнодумством... я заразився під час походів у Францію в 1814 і 1815 роках...»

Аракчеєвський порядок, що встановився у армії після війни, був тягарем для Рилєєва, і він 1818 року вийшов у відставку. Оселившись у Петербурзі, він сходиться зі столичними літераторами, серед яких були й майбутні декабристи В.К.Кюхельбекер і Ф.М.Глінка.

У 1820 році було надруковано вірш Рилєєва, який зробив його відомим. Це була сатира «До тимчасового правителя», яка приголомшила читачів своєю громадянською сміливістю. У «пихатому тимчасовому правителі, й підломуй, й підступному», який був «тираном рідного свого краю», Росія впізнала царського фаворита Аракчеєва. Рилєєв напророкував йому загибель від майбутнього спасителя Росії:

*Твои дела тебя изобличат народу:  
Познает он – что ты стеснил свободу,  
Налогом тягостным довёл до нищеты,  
Селения лишил их прежней красоты...  
Тогда вострепещи, о временик надменный!  
Народ тиранствами ужасен разъяренный!*



---

*Но если злобный рок, злодея полюбя,  
От справедливой мзды освободит тебя,  
Всё трепещи, тиран! За зло и вероломство  
Тебе твой приговор произнесёт потомство!*

Рилеев підписав свій вірш повним ім'ям, тим самим виявляючи готовність відповісти за свої слова. Але Аракчєєв «не впізнав себе» в образі генерала, і це врятувало поета. М.О.Бєстужєв писав, що ця сатира «навчила і показала, що можна говорити істину, не побоюючись; можна судити про дії влади і викликати сильних на суд народний. З цього вірша розпочалося політичне поприще Рилєєва».

Велику роль у становленні молодого літературного таланту Рилєєва відіграла його участь у Вільному товаристві любителів російської словесності, у якому він перебував з 1821 року і де познайомився з Глинкою, Баратинським, Гнедичем, братами Олександром і Миколою Бєстужєвими, а також випуск сумісно з О.О.Бєстужєвим щорічного альманаху «Полярна зірка». Важливе місце у творчості поета посідають твори, написані у 1821–1823 роках, які об'єднано під загальною назвою «Думи». У передньому слові до окремого видання «Дум» Рилєєв спробував пояснити причину звернення до цього особливого жанру і завдання, які він перед собою висував: «Нагадати юнацтву про подвиги предків, знайомити його з найсвітлішими часами народної історії, здружити любов до вітчизни з першими враженнями пам'яті – ось вірний спосіб для прищеплення народу сильної прив'язаності до батьківщини». Члени Вільного товариства постійно займалися пропагандою вітчизняної історії. Рилєєв також звертається до історії, створивши цикл дум і життєписів у віршах. Ніхто з діячів Товариства, окрім Рилєєва, не зумів дати настільки сміливе художнє трактування російського минулого в душі політичних ідеалів декабристів. Вітчизняна історія, що була закарбованою в літописах і народних переказах, давала Рилєєву сюжети й теми дум, а народна поезія і «Слово про Ігорів похід» підказували форму. В деяких своїх думках («Олег Віщий», «Святополк», «Боян», «Святослав») Рилєєв використовує матеріали «Історії держави Російської» М.М.Карамзина. Центральне місце у циклі належить думі «Іван Сусанін». Це єдиний твір, у якому головним героєм стала звичайна проста людина з народу, що рятує царя «для Росії». Перед своєю смертю він гнівно відповідає ворогам:

*«...Убейте! замучьте! – моя здесь могила!  
Но знайте и рвитеся: я спас Михаила!  
Предателя, мнили, во мне вы нашли:  
Их нет и не будет у Русской земли!  
В ней каждый отчизну с младенчества любит*

---

*И душу изменой свою не погубит!»*  
*«Злодей! – закричали враги, закипев, –*  
*Умрёшь под мечами!» – «Не страшен ваш гнев!*  
*Кто русский по сердцу, тот бодро и смело*  
*И радостно гибнет за правое дело!*  
*Ни казни, ни смерти и я не боюсь:*  
*Не дрогнув, умру за царя и за Русь!»*

З усіх дум Рилєєва Пушкін виділяв «Івана Сусаніна» й останні строфи «Петра Великого в Острогжську» – думи, де Рилєєв найближче стояв до духу історії. В «Івані Сусаніні» Пушкін побачив іскри «справжнього таланту». Пушкіну полюбилася художня правда цієї думи. Простота описів відповідала народній селянській темі. Патріотизм Сусаніна був близьким до волелюбних настроїв декабристів, але образ ніс у собі й типові риси селянського середовища. Історичні деталі, обставини вірно доносили колорит доби, «дух» часу. Поява у 1823 році поеми «Войнаровський» говорить про те, що у творчості Рилєєва відбулися зміни. У поемі вже немає того злиття автора і героя, коли герой висловлює думки й почуття поета. О.С. Пушкін з приводу цього твору писав: «Рилєєва «Войнаровський» незрівнянно кращий за усі його «Думи». Стиль його змужнів і стає істинно оповідним, чого в нас майже іще немає». Ця поема – завершений зразок патріотичної, національної поезії, до якої прагнули декабристи. Вона створювалася на тлі дуже жвавих суперечок про класицизм і романтизм у літературі, про різні типи поетичного романтизму, і Рилєєв у цих суперечках зайняв своєрідну позицію. Під поезією романтичною він розумів насамперед поезію національно самобутню, поезію громадянську. Тема минулого України відповідала основним прагненням декабристів, їх пошукам соціально значущої літератури. Рилєєв обирає героєм своєї поеми Андрія Войнаровського, небожа Мазепи. Поема «Войнаровський» – це повість про сумне життя політичного висланця у Сибіру, про його зустріч з істориком Міллером, про дружину Войнаровського, яка ділила з ним його вигнання. Заключні строфи поеми присвячені смерті Войнаровського на могилі його дружини. В цю сюжетну рамку вміщено розповідь Войнаровського про минуле, вистраждане й передумане, про повстання Мазепи, який, зваблюючи «красномовними розповідями», заманив свого племінника у війну проти Петра I:

*«Началом бед моих была*  
*Сия беседа роковая!*  
С тех пор пора утех прошла,  
С тех пор, о родина святая,

---

Лишь ты всю душу заняла!  
Мазепе предался я слепо,  
*И, друг отчизны, друг добра,*  
*Я поклялся враждой свирепой*  
*Против Великого Петра.*  
*Ах, может, был я в заблужденье,*  
*Кипящей ревностью горя;*  
*Но я в слепом ожесточенье*  
*Тираном почитал царя...*  
*Быть может, увлечённый страстью,*  
*Не мог я цену дать ему*  
*И относил то к самовластью,*  
*Что свет отнёс к его уму».*

Пушкін справедливо вказує, що в образі Мазепи автор «Войнаровського» припустився «свавільного викривлення історичної особи». Лише у плані трагедії Рилеев вірно охарактеризував Мазепу як «великого лицеміра, що ховає свої злі наміри під бажанням блага батьківщини». Тема незавершеної поеми «Наливайко» – боротьба українського козацтва проти польського володарювання за свою незалежність наприкінці XVI століття. Три уривки з поеми були опубліковані самим Рилеевим у «Полярній зірці» за 1825 рік: «Київ», «Смерть чигиринського старости», «Сповідь Наливайка». Поеми про Войнаровського і Наливайка стали ніби провозвісниками майбутньої участі декабристів. Це були поеми героїчних справ і драматичних передчуттів. Для декабристів, які опинилися в сибірському засланні, і сповідь Наливайка, і зустріч Войнаровського з дружиною – майже пророцтво.

За рік до повстання Рилеев написав вірш, який розцінювався як політична прокламація, – «Чи буду я в фатальний час...». При публікації у «Полярній зірці» Герцен і Огарьов назвали його «Громадянин», і ця назва надовго зберіглася за віршем. Суспільно-політична обстановка в Росії сприяла тому, що «Громадянин» став найвідомішим і найпопулярнішим віршем Рилеева. У ньому автор докоряв тим молодим письменникам, які «не готуються для майбутньої боротьби за пригнічену волю людини». Рилеев був з тих людей, які готувалися до боротьби за свободу людини. Тому він вступив до Північного товариства у 1823 році й незабаром став одним з його керівників. Напередодні повстання 14 грудня квартира Рилеева стала штабом з підготовки до повстання. Він наполягав на необхідності виступу, а після поразки взяв усю провину на себе. У листі до царя він писав: «Зізнаюсь щиросердно, що я сам почитаю себе найславнішим винуватцем

---

події 14 грудня, адже... я міг зупинити оную і не тільки того не подумав зробити, а, навпаки, ще злочинним бажанням своїм слугував для інших, особливо для своєї галузі загибель ним прикладом... Я є найвинуватішим з усіх. Прошу тебе, государ, пробач їх... Стрять мене одного...» 13 липня 1826 року разом з іншими чотирма засудженими декабристами Рилєєва було повішано. Один з сучасників Рилєєва згадував про нього: «Я не знав іншої людини, яка б володіла такою вабливою силою, як Рилєєв».

**Висновки.** Отже, романтизм російський багато у чому відрізняється від романтизму європейського як за умовами свого виникнення, так і своїм характером. Протиріччя й ілюзії, що породжувалися своєрідністю російського суспільного розвитку, вже у перші десятиліття XIX ст. віддзеркалилися у літературі Росії, у творчості ранніх романтиків. В особі цих письменників російська література вперше створює високохудожні зразки світового значення. Російський романтизм наступного періоду характеризується глибиною і напруженістю пошуків та внутрішніх конфліктів. Романтизм у Росії продовжує розвиватися і після 30-х років, але у другій половині століття він перестає відігравати прогресивну роль в літературі Росії, поступаючись своїми позиціями новому напрямку – реалізму.

## **СИСТЕМА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

**Дисципліна:** Методика навчання іноземної мови.

**Вид лекції:** тематична лекція з елементами бесіди.

**Дидактичні цілі:**

*Навчальні:* ознайомити студентів із теоретично обґрунтованими уявленнями про систему навчання іноземної мови у школі, тобто про основні цілі, зміст, принципи, методи та засоби навчання іноземної мови; оволодіти вмінням реалізації методичного дослідження.

*Розвиваючі:* навчити студентів аналізувати й визначати основні цілі навчання на певному етапі вивчення іноземної мови, здійснювати відбір методів навчання, а також критично аналізувати та підбирати основні засоби навчання відповідно до цілей та змісту навчання; 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:** цілі навчання іноземної мови, зміст навчання, дидактичні принципи навчання, методичні принципи навчання, методи навчання, засоби навчання.

**Навчально-методичне забезпечення лекції:** мультимедійна презентація.

### **План лекції**

1. Система навчання іноземних мов в аспекті системного підходу.
2. Підходи до навчання іноземних мов.
3. Цілі навчання іноземних мов.
4. Зміст навчання іноземних мов.
5. Принципи навчання іноземних мов.
  - 5.1. Дидактичні принципи навчання іноземних мов.

---

## 5.2. Методичні принципи навчання іноземних мов.

6. Методи і технології навчання іноземних мов та організація навчальної діяльності учнів.
7. Засоби навчання.

### 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. 79-153.
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. 37-58.
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. 16-36.
4. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : Підручник / Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – С. 48-89.

#### 1. Поняття «система навчання іноземної мови» та її зміст

Системою (від гр. *systema* – ціле, яке складається з частин; з єднання) називається будь-яке складне явище, до якого входять численні елементи, котрі утворюють певну сукупність завдяки наявності між ними внутрішніх зв'язків.

У методиці навчання іноземних мов термін «система» застосовується давно. Ми говоримо про систему навчання мови, систему вправ, систему уроків тощо. Системний підхід вважається одним із провідних методологічних принципів дослідження в будь-якій галузі знань.

Кожна система має свою структуру (від лат. *structura* – будова, розташування, порядок), тобто сукупність стійких зв'язків і відношень об'єкта, які забезпечують його цілісність, тобто збереження основних властивостей при різноманітних зовнішніх та внутрішніх змінах). Кожний елемент, що входить до цієї структури, розглядається як підсистема. Ієрархічна залежність підсистем визначається супідрядністю їх функцій: функціонування кожної з них і всіх разом спрямоване на досягнення однієї мети.

Навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах визначається як система, функціонування якої обумовлюється багатьма чинниками: характером соціального замовлення на сучасному етапі

---

розвитку суспільства, цілями навчання та виховання, принципами і змістом навчання іноземної мови та інші.

Існують різні підходи до описання системи навчання іноземної мови. Одним із таких підходів, запропонованих І.Л. Бім, є тлумачення системи навчання іноземної мови як багаторівневої ієрархічної будови, в межах якої визначається характер взаємодії усіх елементів, що складають систему навчання іноземних мов. На першому рівні система навчання розглядається із загальних позицій як система, що створює взаємодію методики як науки та всієї об'єктно-предметної галузі. На другому рівні система навчання співвідноситься зі сферою навчання конкретної іноземної мови. На третьому рівні структури система навчання іноземної мови розглядається як реальний навчально-виховний процес, головними підсистемами (компонентами) якого є учитель, учень та матеріальні засоби навчання.

## 2. Підходи до навчання іноземних мов

Термін «підхід» означає загальну вихідну концептуальну позицію, яка є вирішальною у розгляді і визначенні інших підпорядкованих концептуальних положень, тобто стратегію навчання.

У сучасній методичній літературі з позицій **психології** виділяють чотири основні підходи: *біхевіористський* (від англ. behaviour) (визначає оволодіння іноземною мовою як сформованість реакцій на іншомовні стимули); *індуктивно-свідомий* (оволодіння іноземною мовою на основі моделей в інтенсивному режимі з наступним усвідомленням їх значення і правил оперування ними); *пізнавальний (когнітивний)* (діяльність учня спрямована передусім на засвоєння правил використання лексико-граматичних моделей, на основі яких здійснюється свідоме конструювання висловлювань); *інтегрований* (органічне поєднання свідомих і підсвідомих компонентів у процесі навчання іноземної мови, тобто засвоєння правил оперування іншомовними моделями відбувається одночасно з оволодінням їх комунікативно-мовленнєвою функцією).

З точки зору **об'єктів навчання** визначають такі підходи: *мовний* (орієнтація на опанування мови як системи, яка складається із одиниць мови різного рівня, правил їх побудови і використання у спілкуванні), *мовленнєвий* (навчання мовлення як формування та формулювання думки за допомогою одиниць мови у процесі спілкування) і *мовленнєво-діяльнісний* (об'єкт навчання – мовленнєва діяльність як процес прийняття та передачі інформації, обумовлений ситуацією спілкування та опосередкований системою мови).

З точки зору **способу навчання** мова йтиме про *інтуїтивний, свідомий та діяльнісний* підходи.

---

Комунікативно-діяльнісний підхід в найбільшій мірі відбиває специфіку іноземної мови як навчального предмета в середньому навчальному закладі. Його втілено практично у комунікативному та окремих інтенсивних методах навчання. Цей підхід визначився в результаті методичного осмислення наукових досягнень в галузі лінгвістики — теорії комунікативної лінгвістики і психології та теорії діяльності, що знайшло відображення в роботах з психології та методики навчання іноземних мов (О.О.Леонтьєв, І.О.Зимня, Ю.І.Пассов, С.Ф.Шатілов, Г.В.Рогова та інші). Реалізація комунікативного-діяльнісного підходу у навчальному процесі з іноземної мови означає, що формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь відбувається шляхом і завдяки здійсненню учнем іншомовної мовленнєвої діяльності. Іншими словами, оволодіння засобами спілкування (фонетичними, лексичними, граматичними) спрямоване на їх практичне застосування у процесі спілкування. Оволодіння вміннями говоріння, аудіювання, читання та письма здійснюється шляхом реалізації цих видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання в умовах, що моделюють ситуації реального спілкування. У зв'язку з цим навчальна діяльність учнів організується таким чином, щоб вони виконували вмотивовані дії з мовленнєвим матеріалом для вирішення комунікативних завдань, спрямованих на досягнення цілей та намірів спілкування. З позицій комунікативного-діяльнісного підходу процес навчання іноземної мови будується адекватно реальному процесу мовленнєвого спілкування, тобто процес навчання є моделлю процесу мовленнєвої комунікації. Проте процес навчання не може повністю співпадати з процесом комунікації, який має місце в реальному житті, оскільки навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах відбувається в умовах рідномовного оточення. Тому йдеться тільки про максимальне зближення процесів навчання і реального спілкування за такими найважливішими параметрами як комунікативно-вмотивована мовленнєва поведінка вчителя та учнів і предметність процесу спілкування, що забезпечується ретельним відбором комунікативно-мовленнєвих намірів, тем, ситуацій, які відзеркалюють інтереси та потреби учнів.

Прийнятий в сучасній вітчизняній методиці підхід до навчання іноземних мов зумовлює вибір цілей, згідно з якими визначаються принципи, зміст, методи, прийоми та засоби навчання.

### **3. Цілі навчання іноземних мов**

Цілі навчання іноземних мов – це заздалегідь запланований результат педагогічної діяльності, який досягається за допомогою зміс-



---

ту, методів, засобів навчання тощо. Це основний компонент системи навчання, який формується під впливом соціального замовлення суспільства, рівнем розвитку методики як науки, умовами навчання і впливає на вибір інших компонентів системи. Визначення цілей навчання дає відповідь на запитання «З якою метою навчати?» Метою навчання іноземних мов є оволодіння учнями іноземною мовою як засобом спілкування і здійснення в цьому процесі виховання, освіти і розвитку особистості учня (формування комунікативної компетенції).

Цілі навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах визначаються Державним освітнім стандартом і Програмою з іноземних мов. Вони визначають очікувані результати навчальних досягнень учнів в оволодінні іноземною мовою за період навчання в середньому навчальному закладі.

У сучасній методиці навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах висуваються чотири цілі: **практична, виховна, освітня і розвиваюча.**

**Практична мета** є провідною. Вона передбачає практичне опанування учнями умінь мовлення на рівні, достатньому для здійснення іншомовного спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі в типових ситуаціях. Оволодіння учнями іншомовним спілкуванням передбачає формування у них певного рівня комунікативної компетенції, яка реалізується за допомогою мовленнєвих умінь, розвинених на основі мовних, лінгвокраїнознавчих, країнознавчих знань та навичок мовлення. Основні мовленнєві вміння включають:

- уміння здійснювати усне спілкування в типових ситуаціях навчально-трудової, побутової і культурної сфер спілкування;
- уміння розуміти на слух основний зміст нескладних автентичних текстів;
- уміння читати і розуміти нескладні автентичні тексти різних жанрів та видів з різним ступенем розуміння їх змісту (читання з розумінням основного змісту; читання з повним розумінням змісту);
- уміння зафіксувати і передати письмово елементарну інформацію.

Згідно з Європейським освітнім стандартом учні мають оволодіти іншомовним мовленням у межах того мовного і мовленнєвого матеріалу, котрий вивчається в середньому навчальному закладі. Це означає, що реалізація іншомовного усного чи писемного спілкування є обмеженою у плані різноманітності і складності лексико-граматичного оформлення, тематики і ситуацій спілкування.

---

Учні мають засвоїти програмний мовний матеріал як засіб оформлення або розуміння висловлювань у процесі спілкування на рівні, визначеному стандартом. Для цього учням необхідно зрозуміти і засвоїти комунікативні функції засобів спілкування для їх коректного вживання у відповідних мовленнєвих ситуаціях, уміти самостійно відбирати саме ті мовні і мовленнєві засоби, що є оптимальними для реалізації комунікативного наміру та адекватними в соціально-функціональному плані ситуації спілкування.

**Виховна мета** реалізується через систему особистого ставлення до нової культури у процесі оволодіння цією культурою.

Передбачається виховання у учнів:

- культури спілкування, прийнятої в сучасному цивілізованому світі;
- ціннісних орієнтацій, почуттів та емоцій;
- позитивного ставлення до іноземної мови, культури народу, який розмовляє цією мовою;
- розуміння важливості оволодіння іноземною мовою і потреби користування нею як засобом спілкування;
- таких рис характеру як доброзичливість, толерантність, колективізм, активність, працьовитість.

Виховання учнів у процесі навчання іноземної мови забезпечується підбором навчального матеріалу (текстів, малюнків, ситуацій тощо), в якому відображені загальнолюдські моральні цінності; застосуванням у процесі навчання проблемних завдань, вирішення яких потребує від учня висловлення своїх почуттів, поглядів, критичної оцінки і своєї власної думки щодо різних подій, стосунків, фактів, які відображені в інформативному навчальному матеріалі.

**Освітня мета** досягається шляхом освіти учнів засобами іноземної мови, що, у свою чергу, передбачає:

- усвідомлення учнями суті мовних явищ, іншої системи понять, через яку може сприйматися дійсність;
- розуміння особливостей свого мислення;
- порівняння явищ іноземної мови, що вивчається, з рідною мовою;
- залучення до діалогу культур (іншомовної та рідної);
- оволодіння знаннями про культуру, історію, реалії та традиції країни, мова якої вивчається (лінгвокраїнознавство, країнознавство);
- уміння вчитися (працювати з книжкою, підручником, довідковою літературою, словниками тощо).

Освітня мета реалізується у процесі навчання на базі навчального матеріалу, наприклад, текстів для читання, аудіювання тощо.

---

**Розвиваюча мета** реалізується у процесі оволодіння учнями досвідом творчості, пошукової діяльності, усвідомлення явищ як своєї, так і іншої дійсності, їх подібності та розбіжності. Передбачається розвиток в учнів:

- умінь переносу знань та навичок у нову ситуацію на основі здійснення проблемно-пошукової діяльності;
- мовленнєвих здібностей (фонетичного та інтонаційного слуху, мовної здогадки, імітації, логічного викладення думок тощо);
- інтелектуальних і пізнавальних здібностей (різних видів пам'яті – слухової й зорової, оперативної та тривалої, уваги – довільної та мимовільної, уяви тощо);
- готовності до участі в іншомовному спілкуванні;
- готовності до подальшої самоосвіти в галузі володіння іноземною мовою.

У навчанні всі цілі реалізуються одночасно, у комплексі. На певному відрізку навчального процесу цілі набувають конкретного змісту як відображення конкретних результатів, що мають бути досягнуті по завершенні даного ступеня навчання. Наприклад, практична мета може передбачати розвиток певних мовленнєвих навичок або вмінь; освітня мета на цьому відрізку навчального процесу спрямовується на усвідомлення особливостей вживання даного іншомовного явища в порівнянні з таким же в рідній мові; виховна мета може передбачати (це залежить від змісту навчального матеріалу) виховання доброти та співчуття до живої природи; розвиваюча мета спрямовується на розвиток навчально-інтелектуальних умінь, наприклад, самостійно працювати з текстом тощо.

Досягнення визначених цілей навчання іноземної мови можливе за умови взаємопов'язаного навчання мови і культури народу — носія цієї мови, а також активної комунікативно-пізнавальної діяльності учня як суб'єкта навчання.

Цілі навчання тісно пов'язані зі змістом навчання.

#### **4. Зміст навчання**

Зміст навчання – базисна категорія методики навчання іноземних мов, сукупність того, що учень повинен засвоїти в процесі навчання, відповідає на запитання «Чого навчати?» Зміст навчання має забезпечити досягнення головної мети навчання, яка, нагадаємо, полягає в тому, щоб навчити учнів спілкуватися іноземною мовою в типових ситуаціях повсякденного життя в межах засвоєного програмного матеріалу. Здатність учнів спілкуватися іноземною мовою забезпечується формуванням у них **іноземної комунікативної компетент-**

---

**ности**, яка охоплює такі види компетентностей: мовна, мовленнєва та соціокультурна тощо.

Компоненти змісту навчання визначаються у відповідності до цих компетентностей у двох аспектах – **предметному та процесуальному**.

Розглянемо ці аспекти дещо детальніше. Отже, щодо **предметного аспекту** змісту навчання, то він включає такі компоненти:

Перший компонент предметного змісту навчання включає сфери і види спілкування, функції, психологічні та мовленнєві ситуації та ролі, невербальні засоби комунікації; комунікативні цілі та наміри; теми, проблеми і тексти, необхідні для формування мовленнєвих компетентностей.

Другий компонент предметного змісту навчання пов'язаний з необхідністю формування в учнів лінгвосоціокультурної компетентності і включає лінгвосоціокультурний матеріал та соціальні ситуації.

Третій компонент змісту навчання включає мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний тощо).

Четвертий компонент змісту навчання є навчальні та комунікативні стратегії

Предметний аспект змісту навчання нерозривно пов'язаний із **процесуальним аспектом**, який визначається у відповідності до предметного змісту навчання.

Перший компонент процесуального аспекту навчання іноземних мов включає мовленнєві вміння аудіювати, говорити, читати та писати іноземною мовою і перекладати, вправи для їх розвитку і відповідні знання.

Другий компонент процесуального аспекту змісту навчання включає навички та уміння оперування лінгвосоціокультурним матеріалом і вправи для їх формування та розвитку, вміння вступати у комунікативні відносини, орієнтуватися у соціальних ситуаціях і керувати ними, вправи для їх розвитку; відповідні знання.

Третій компонент процесуального аспекту змісту навчання охоплює навички оперування мовним матеріалом, вправи для їх формування і відповідні знання.

До четвертого компоненту процесуального аспекту змісту навчання входять уміння оперування навчальними і комунікативними стратегіями, вправи для оволодіння цими стратегіями, відповідні знання.

Під **комунікативно-мовленнєвою ситуацією** розуміють динамічну систему взаємодіючих конкретних факторів об'єктивного і суб'єктивного планів, які залучають людину до мовленнєвого спіл-

кування і визначають її поведінку в межах одного акту спілкування. Комунікативна ситуація включає чотири чинники: 1) обставини дійсності, в яких відбувається комунікація; 2) стосунки між комунікантами; 3) мовленнєві наміри; 4) реалізацію самого акту спілкування, який створює нові стимули до мовлення.

Мовленнєва дія неможлива поза ситуацією спілкування. З методичної точки зору особливе значення має здатність ситуації конкретизувати мовленнєву дію та предметно-змістовий план мовлення, зумовлювати вибір мовленнєвих засобів. Вченими-методистами (Ю.І. Пассов, В.Л. Скалкін та ін.) визначені численні типові комунікативні ситуації, які, за критерієм схожості, об'єднуються у великі групи. Така сукупність комунікативних ситуацій, що характеризуються однотипністю мовленнєвого спонукання людини до мовлення, стосунків між комунікантами та обставин спілкування, називається сферою спілкування.

Ефективне опанування учнями змісту навчання і досягнення цілей навчання іноземної мови відбувається за умов організації навчального процесу згідно з певними принципами.

## **5. Принципи навчання іноземних мов**

Принципи навчання дають відповідь на запитання «Як організувати навчальний процес?» Навчання предмета «Іноземна мова» відрізняється тим, що головною метою тут виступає не накопичення знань, як це має місце у навчанні інших дисциплін, а оволодіння учнями діяльністю іншомовного мовленнєвого спілкування.

Навчання іноземної мови здійснюється на основі *дидактичних* та *методичних* принципів.

### **5.1. Дидактичні принципи навчання іноземних мов**

*До дидактичних принципів* відносяться принципи наочності, посильності, міцності, свідомості, науковості, активності, виховуючого навчання, індивідуалізації, доступності, систематичності та послідовності, колективності, проблемності, розвиваючого навчання.

*Принцип наочності* забезпечується у навчальному процесі з іноземної мови створенням відповідних умов для чуттєвого сприймання іншомовного оточення. Отже наочність відіграє важливу роль у формуванні іншомовних навичок і вмінь, засвоєнні мовного та мовленнєвого матеріалу. Розрізняють слухову і зорову наочність. Забезпечення учнів у процесі навчання слуховою наочністю необхідно для формування мовленнєвих механізмів, оскільки мовлення – це передусім звукова матерія, яка фіксується письмовим кодом. Слухова на-

---

очність у процесі оволодіння іноземною мовою невід'ємно пов'язана із зоровою. Зорова наочність може виступати як у формі тексту, так і у формі малюнків, фотографій, схем, карт тощо. Деякі засоби, наприклад, кінофільм, відеофільм, театральна вистава об'єднують слухову і зорову наочність.

*Принцип посильності* у навчанні іноземної мови в середньому навчальному закладі передбачає ретельний відбір навчального матеріалу і видів вправ з цим матеріалом з урахуванням рівня підготовки учнів. Завдання, що ставляться перед учнями, повинні бути їм зрозумілими. Необхідно враховувати рівень володіння іноземною мовою, а також рівень сформованості спеціальних навчальних умінь, для того щоб поставлене завдання було успішно виконане учнями. На посильність виконання завдань з іноземної мови можуть впливати обсяг матеріалу, темп виконання завдання, невідповідність рівня реальних умінь учнів тим, які необхідні для виконання завдань.

*Принцип міцності* набуває особливого значення у навчанні іноземної мови, оскільки опанування мови пов'язане з накопиченням засвоєного мовного та мовленнєвого матеріалу. Для здійснення іншомовної мовленнєвої комунікації в пам'яті учня повинна утримуватись певна кількість лексичних одиниць, мовленнєвих зразків, словосполучень, розмовних кліше тощо. У процесі мовлення необхідні мовленнєві одиниці вилучаються з пам'яті для участі у цьому процесі. Міцність засвоєного мовного та мовленнєвого матеріалу може бути забезпечена у навчальному процесі шляхом підвищення змістовності навчального матеріалу, здійснення яскравого першого знайомства з новим матеріалом для створення живих образів, пошуку конкретних асоціацій, які виконують роль «гачка» в пам'яті, мобілізації мислення і почуттів, які сприяють запам'ятовуванню, виконання численних тренувальних вправ, систематичного повторення того, що зберігається в пам'яті.

*Принцип свідомості* у навчанні іноземної мови вважається одним із головних принципів у методиці навчання іноземних мов. Цей принцип передбачає цілеспрямований відбір навчального мовного та мовленнєвого матеріалу, який забезпечує розвиток пізнавальних здібностей учнів. Принцип свідомості реалізується також усією організацією навчання, протягом якої відбувається навчання від усвідомлення правил виконання дії до її автоматизованого виконання, від формування окремих елементів діяльності до їх об'єднання. Принцип свідомості реалізується також у тому, що учні свідомо оволодівають навичками та вміннями інтелектуальної праці. В узагальненому вигляді цей принцип означає, що навчання проходить успішніше,

---

якщо учень добре розуміє смисл того, що вчить, а не повторює новий матеріал механічно. В методиці навчання іноземних мов застосування принципу свідомості визначається, з одного боку, як свідоме й активне подолання навичок і вмінь рідної мови, які спричиняють інтерференцію, а з іншого — як всебічне використання досвіду мовлення рідною мовою.

*Принцип науковості* навчання означає, що учням пропонуються для засвоєння надійно обґрунтовані в сучасній науці положення і при цьому застосовуються методи навчання, які за своїм характером наближаються до методів науки, основи якої вивчаються. Стосовно навчання іноземних мов, де об'єктом навчання є не наука про мову, а мовленнєва діяльність на цій мові, принцип науковості означає, що навчальний процес має проходити з урахуванням даних сучасної науки про особливості спілкування за допомогою мови, про закономірності розпізнавання та породження мовлення, мовних контактів.

*Принцип активності* у навчанні іноземної мови передбачає мовленнєво-розумову активність учнів в оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю. Цей принцип має велике значення для правильної організації процесу навчання, оскільки оволодіння іншомовним мовленням можливе лише за умови, що учень є активним учасником навчального процесу. В методиці навчання іноземних мов розрізняють інтелектуальну, емоційну та мовленнєву активність. В сукупності вони створюють сприятливі умови для оволодіння іншомовним мовленням. Інтелектуальна активність забезпечується постановкою проблемних завдань, які стимулюють пізнавальні процеси. Емоційна активність пов'язана з питанням: цікаво чи не цікаво учням вчити іноземну мову? Позитивне емоційне ставлення до предмета відіграє велику роль у досягненні успіхів. Негативні емоції блокують активність учня.

*Принцип виховуючого навчання* іноземної мови реалізується в такій організації навчального процесу, який забезпечує учням можливість проявити себе як особистість, отримати гармонійний і всебічний розвиток свого соціального статусу, удосконалити свої здібності, сформувані пізнавальні мотиви як домінуючі в навчальній діяльності. Особлива увага повинна бути спрямована на надання учням можливості здійснювати самостійну діяльність та самоорганізовуватись.

Учень виступає у навчальному процесі як рівноправний суб'єкт з іншими учнями і вчителем. Тому навчальний процес будується таким чином, щоб учні могли виконувати певні дії з організації своєї діяльності для опанування іноземної мови. Така організація навчального

---

процесу забезпечує формування в учнів позитивних рис характеру (добррозичливості, толерантності, колективізму, активності, працьовитості тощо), вольових якостей. Робота з різноманітним навчальним матеріалом допомагає виховувати почуття поваги, відповідальності, доброти, справедливості, співчуття, культури спілкування, прийнятої в сучасному цивілізованому світі, ціннісних орієнтацій, позитивного ставлення до іноземної мови, культури народу, який розмовляє цією мовою.

*Принцип індивідуалізації* реалізується у навчальному процесі з іноземної мови шляхом урахування індивідуально-психологічних особливостей учня, які значно впливають на успішність оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю.

## **5.2. Методичні принципи навчання іноземних мов**

*До методичних принципів* відносяться принципи комунікативності, домінуючої ролі вправ, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, урахування рідної мови.

*Принцип комунікативності* — навчити учнів здійснювати іншомовне мовленнєве спілкування в межах засвоєного навчального матеріалу. Принцип комунікативності передбачає побудову процесу навчання іноземної мови як моделі процесу реальної комунікації. Принцип комунікативності зумовлює добір мовного та мовленнєвого матеріалу, характер вправ, методів та прийомів навчання.

*Принцип домінуючої ролі вправ* реалізується у навчальному процесі шляхом виконання учнями різноманітних вправ, що спонукають їх до здійснення мовленнєвих дій, в основі яких лежать певні мовленнєво-розумові операції. Формування та вдосконалення навичок і вмінь мовлення відбувається завдяки виконанню вправ на уроці іноземної мови.

*Принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності* дозволяє забезпечити навчання іншомовного спілкування найефективнішим чином. В реальному житті спілкування людей відбувається в різних видах мовленнєвої діяльності. Паралельне навчання різних видів мовленнєвої діяльності забезпечує розвиток навичок і вмінь мовлення у комплексі. Наприклад, лексичні або граматичні навички формуються та удосконалюються у процесі вправління в говорінні, письмі, слуханні та читанні.

*Принцип урахування рідної мови* дає можливість спрогнозувати труднощі у навчанні вимовної, лексичної і граматичної сторін іншомовного мовлення, у навчанні графіки, орфографії, при семантизації мовного матеріалу.



---

Перелічені принципи взаємопов'язані. Звичайно, реалізація кожного з них окремо не може не привести до певного підвищення ефективності навчання, але запровадження усієї методичної системи в цілому є значно ефективнішим. Протягом останнього часу вся прогресивна методика працює над створенням та обґрунтуванням такої системи.

## **6. Методи і технології навчання іноземних мов та організація навчальної діяльності учнів.**

Методи навчання дають відповідь на запитання «Як навчати?» Поняття «метод» означає шлях до поставленої мети. У сучасній методиці навчання іноземних мов метод трактується в широкому і вузькому смислі.

У широкому смислі метод означає систему навчання. В методиці відома ціла низка методів: прямий метод, комунікативний метод, аудіо-лінгвальний метод та інші.

У вузькому смислі метод означає спосіб упорядкованої діяльності вчителя та учня на шляху до поставлених цілей навчання. В цьому смислі метод — це спосіб, що забезпечує взаємодію учня і вчителя.

Ю.К. Бабанський виділяє три великих групи методів навчання:

- Організація і здійснення навчально-пізнавальної діяльності.
- Стимулювання і мотивація навчально-пізнавальної діяльності.
- Контролю і самоконтролю ефективності навчально-пізнавальної діяльності.

Вони всі повністю реалізуються в процесі навчання іноземної мови у школі. Оскільки сам процес навчання є взаємодією викладання і навчання, то і метод навчання є системою синхронізованих у часі методів викладання (тобто методичних дій і вчинків учителя як суб'єкта навчально-виховної діяльності) і методів навчання (учіння), тобто навчальних дій і вчинків учня як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності.

Хоча метод навчання об'єднує учителя і учня, але кожному з них надає різні функції і вимагає від кожного виконання конкретних, чітко визначених дій, які забезпечують досягнення цілей навчання іноземної мови.

Навчання є активним процесом, який передбачає насамперед активність його суб'єктів. Характер активності кожного із суб'єктів обумовлюється його призначенням як учасника навчального процесу. Призначення вчителя полягає в тому, щоб навчити, призначення учня — навчитися. Учитель повинен забезпечити учню можливість оволодіти іншомовним мовленням у процесі навчання, а учень пови-

---

нен докласти зусиль, щоб оволодіти цим мовленням. Учитель організує навчальну діяльність учня, учень її реалізує. Виходячи із закономірної взаємодії вчителя та учня, в методиці навчання іноземних мов розрізняють методи-способи, що їх застосовує вчитель, і методи-способи, що їх застосовує учень.

Так, І.Л. Бім виділяє з однієї сторони такі методи викладання, як показ, пояснення, організація тренування, організація застосування того чи іншого навчального матеріалу.

З іншого боку – це метод ознайомлення із навчальним матеріалом і методи осмислення, тренування і застосування, а також супутні їм методи контролю і самоконтролю.

Оскільки суб'єкта навчально-пізнавальна діяльність учнів спрямована головним чином на оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування, тобто іншомовною комунікативною компетенцією, то виділені три великі групи методів навчання, як і методів викладання і засвоєння іноземної мови неминуче набувають яскраво вираженого комунікативного характеру. Тому і говорять у методиці викладання іноземної мови про використання комунікативного методу (це у широкому значенні слова «метод»).

Вибір методів навчання іноземної мови для їх практичного використання у навчальному процесі здійснює учитель.

Критерії оптимального вибору цих методів навчання іноземної мови спеціально досліджував Ю.К. Бабанський. Він вважає, що успішний вибір методів навчання визначається шістьма факторами:

- Закономірності і принципи навчання.
- Цілі навчання.
- Зміст навчального предмету.
- Навчальні можливості учнів і навчального колективу в цілому.
- Особливості зовнішніх умов.
- Рівень професійної підготовки учителя.

Для забезпечення навчальної діяльності учнів учитель застосовує такі **методи-способи**: демонстрацію (показ), пояснення та організацію вправлення.

Навчальний процес з іноземної мови включає три основні методичні етапи. Це етап презентації нового іншомовного матеріалу, етап тренування та етап практики в застосуванні засвоєного матеріалу у процесі спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності.

На кожному з названих етапів використовуються відповідні методи-способи. **На етапі презентації** – це демонстрація (показ) нового матеріалу та способів оперування ним. Учитель демонструє зразки мовлення, показує їх функціонування в контексті. Така демонстра-

---

ція може здійснюватися з опорою на малюнок, предмет, дію та ін. Демонстрація нового матеріалу супроводжується поясненням учителя. Таке пояснення здійснюється одночасно з організацією самостійного пошуку учнів, що стимулює їх розумову активність, необхідну для успішного засвоєння нового матеріалу. Зі свого боку, учень осмислює нові мовні та мовленнєві явища на основі розумових операцій аналізу, синтезу, порівняння та умовиводу. В ході осмислення учень може робити відповідний запис, креслити схеми, таблиці та ін.

**На етапі тренування та практики** вчитель організує вправляння учнів у застосуванні засвоєного матеріалу в усному або письмовому спілкуванні. При цьому використовуються різноманітні вправи. У свою чергу учні здійснюють операції вправляння в різних видах мовленнєвої діяльності.

Окрім методів, у навчальному процесі з іноземної мови використовуються різноманітні **методичні прийоми**. Прийоми навчання пов'язані з конкретними діями вчителя та учнів. Це — елементарні методичні вчинки (дії), що спрямовані на виконання конкретного завдання на певному етапі уроку.

Наприклад, з боку вчителя під час реалізації вищезгаданих методів навчання можуть бути використані різні прийоми семантизації нових лексичних одиниць; прийоми організації діяльності учнів в опрацюванні нового матеріалу, закріпленні набутих навичок та розвитку вмінь мовлення в ситуаціях спілкування шляхом залучення учнів до виконання різноманітних мовних (наприклад, розгадати кросворд, заповнити пропуски в реченнях/тексті, назвати предмети, зображені на малюнках, відновити речення/текст тощо) та мовленнєвих/комунікативних вправ (наприклад, описати послідовність подій, зображених на малюнках, відповісти на запитання до прочитаного або прослуханого тексту, написати невеличкий твір, здійснити іншомовне спілкування в межах рольової гри, висловити свою точку зору під час індивідуальної або групової бесіди, вилучити задану інформацію з прочитаного чи прослуханого тексту для заповнення таблиці, схеми та інші).

З боку учня це застосування таких прийомів як запис, креслення схеми, аналіз мовних і мовленнєвих явищ, порівняння, логічне розмірковування, побудова за аналогією, імітація, відтворення за зразком або схемою та ін.

## **7. Засоби навчання**

Засоби навчання є важливим невід'ємним компонентом навчального процесу з іноземної мови в середніх навчальних закладах. Визна-

---

чення засобів навчання — це відповідь на запитання «За допомогою чого навчати?» Отже засобами навчання можуть бути різноманітні матеріальні предмети, які допомагають учителю організувати ефективне навчання іноземної мови, а учням — успішно оволодівати нею.

В методиці навчання іноземних мов до засобів навчання висуваються певні вимоги. Так, засоби навчання повинні:

а) виконувати свою основну функцію, а саме — бути таким засобом праці, який забезпечує реалізацію діяльності вчителя і діяльності учня у навчальному процесі з іноземної мови;

б) бути орієнтованими на цілі навчання, тобто сприяти досягненню цілей у процесі навчання іноземної мови;

в) бути інструментами реалізації методів і прийомів, що застосовуються у навчальному процесі, і забезпечувати управління діяльністю вчителя і діяльністю учня;

г) відповідати сучасним досягненням методики навчання іноземних мов і забезпечувати реалізацію новітніх технологій навчання іноземної мови.

Згідно з такими критеріями як значущість, призначення та застосування технічної апаратури засоби навчання іноземної мови розподіляються на основні та допоміжні, для вчителя і для учня; технічні та нетехнічні.

В ідеалі усі засоби мають бути представлені в навчально-методичному комплексі (НМК), за яким проводиться навчання іноземної мови у даному класі середнього навчального закладу. В такому разі НМК і є основним засобом навчання у всій повноті його компонентів: підручника, книжки для вчителя, лінгафонного практикуму, комп'ютерних програм, комплекту слайдів, діафільмів, аудіо- та відеокaset, таблиць тощо. Ті засоби, які вчитель використовує додатково до основних засобів навчання, вважають допоміжними. Це можуть бути спеціально підібрані серії малюнків, виготовлені вчителем роздавальні навчальні картки, таблиці, схеми, а також ілюстровані журнали, афіші, фотографії та ін.

Вибираючи засоби навчання іноземної мови, передусім підручник, слід пам'ятати про їх відповідність віковим особливостям учнів, рівню їх мовної та мовленнєвої підготовки, реаліям сучасного життя, вимогам чинної програми.

Усі засоби навчання іноземної мови призначені для вчителя і для учня.

**Комплект для вчителя** складається з Державного стандарту і Програми з іноземної мови, книжки для вчителя, посібника для позакласної роботи, набору фоно- і відеофонограм, таблиць,

---

малюнків, збірника вправ, магнітної дошки, набору слайдів, діафільмів.

Книжка для вчителя є важливим компонентом комплексу для вчителя. У ній викладаються принципи та основні методичні ідеї навчального комплексу, даються методичні рекомендації щодо роботи з підручником і методичні вказівки до кожного уроку, пропонуються вправи для навчання аудіювання, говоріння тощо, які доповнюють матеріал підручника. Книжка для вчителя як засіб навчання призначена для вчителів, дозволяє їм найефективніше організувати навчальну діяльність учнів і використати усі компоненти НМК.

**Комплект для учня** включає підручник, книжку для читання, довідники, словники, роздавальний навчальний матеріал, вправи на друкованій основі або на аудіокасеті, відеограми (діафільми, слайди), комп'ютерні програми.

Як засіб навчання підручник займає особливе місце у комплекті для учня, він є головним навчальним посібником. У ньому міститься методично організований мовний та мовленнєвий матеріал, вправи для оволодіння цим матеріалом у різних видах мовленнєвої діяльності (крім текстів для аудіювання, які знаходяться у книжці для вчителя), граматичний довідковий матеріал додаток (пісні, вірші, словник тощо).

Структура підручника у певній мірі залежить від методичної концепції авторів. Традиційно підручники організовані за тематичним або ситуативно-тематичним принципом у розділи, які є відносно закінченими відрізками змісту навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, читання та письмо. Кожний розділ, як правило, охоплює серію уроків і має поурочну структуру. В підручнику можуть бути використані різноманітні засоби наочності: схеми, таблиці, малюнки, діаграми, символіка, різні шрифти, колір тощо. Отже підручник повинен містити все, що є необхідним для досягнення цілей навчання.

Засоби навчання іноземної мови можуть застосовуватись з використанням відповідної технічної апаратури або без неї. Ті засоби, що потребують використання технічної апаратури, називають *технічними засобами навчання (ТЗН)*. Інші засоби є нетехнічними. Серед технічних засобів навчання, методика яких досить ретельно розроблена, виділяють відеограму, фонограму та відеофонограму. Фонограма має багато переваг порівняно з іншими засобами навчання завдяки тому, що вона дозволяє фіксувати іншомовне мовлення у часі та просторі для подальшого використання у навчальному процесі; демонструвати об'єкт опанування – іншомовне мовлення, що

---

звучить; препарувати «законсервоване мовлення» згідно з будь-яким методичним задумом; ефективно контролювати усномовленнєвий продукт учня, даючи йому не тільки якісну, але й кількісну оцінку.

Найбільш вмотивовано фонограма застосовується: з метою навчання аудіювання; навчання усного мовлення на основі широкого використання зразків мовлення; раціональної презентації та закріплення зразків мовлення, що звучать (наприклад: моделей, типових структур); введення мовленнєвого матеріалу в діалогічній формі; демонстрування пісень і фрагментів художнього читання у виконанні носіїв мови; проведення аналізу записаних на плівку висловлювань учнів; звукового супроводу засобів зорової наочності.

Останнім часом досить активно розробляється методика використання комп'ютерних програм, які набувають сьогодні все більшого застосування. Комп'ютерні програми відкривають широкі можливості для удосконалення процесу навчання іноземної мови, підвищення його ефективності. Це зумовлено наявністю в комп'ютерних програмах нових дидактичних функцій, які неможливо відтворити, наприклад, у відеофонограмі. Крім того, що комп'ютерна програма забезпечує сприймання інформації через слуховий та зоровий канали, вона дозволяє також здійснити навчання і контроль засвоєння іноземної мови в різних режимах самостійного пошуку її на різних рівнях складності.

Використання будь-яких засобів навчання має бути узгодженим з усією системою навчання іноземної мови, співвідноситись з її принципами і цілями. Це означає, що дії учнів, наприклад, при роботі з ТЗН, мають бути вмотивованими, вправи повинні зумовлювати зверненість та ситуативність, які є характерними для реального процесу спілкування.

**Висновки.** Отже, підсумовуючи все вище сказане, відзначимо, що у навчально-виховному процесі як багаторівневій ієрархічній системі взаємодіють елементи різних рівнів. Основним є, насамперед, соціальне замовлення суспільства на сучасному етапі розвитку людства, яке в кінцевому результаті обумовлює цілі, зміст, принципи, методи та засоби навчання іноземної мови. Саме ці чинники обумовлюють результативність процесу навчання іноземних мов в цілому.

# DEUTSCHER WORTAKZENT SCHWERPUNKTE FÜR DISKUSSION

**Дисципліна:** Теоретична фонетика німецької мови

**Вид лекції:** оглядова лекція

**Дидактичні цілі:**

*Навчальні:* усвідомлення базових понять теоретичної фонетики німецької мови для формування здатності самостійно робити практичні висновки при спостереженні над теоретичним матеріалом з фонетики німецької мови.

*Розвиваючі:* формувати систему знань про звукову будову німецької мови і її компоненти та розуміння їхньої ролі в усній вербальній комунікації.

*Виховні:* забезпечити мотивацію та інтерес до теоретичної фонетики німецької мови.

**Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки:** практична фонетика німецької мови, лексикологія німецької мови, практика усного і писемного мовлення німецької мови.

**Навчально-методичне забезпечення:** дидактичні матеріали – таблиці.

## Theoretische Fragen

1. Physische Eigenschaften des deutschen Wortakzents.
2. Verteilung des Akzents im deutschen Wort.
3. Die wichtigsten Modelle des deutschen Wortakzents.
4. Funktionen des deutschen Wortakzents.

## Literaturverzeichnis

1. Steriopolo E.L. Theoretische Grundlagen der deutschen Phonetik / E.L. Steriopolo. – Winnytsa : Nowa Knyha, 2004. – 316 S.
2. Zacher O. Deutsche Phonetik / O. Zacher. – Leningrad : Просвещение, 1969. – 235 S.
3. Kosmin O.G. Theoretische Phonetik der deutschen Sprache / O.G. Kosmin, T.S. Bogomasowa. – Москва : Высшая школа, 1990. – 222 S.

- 
4. Зиндер Л.Р. Теоретический курс фонетики современного немецкого языка / Л.Р. Зиндер. – Санкт-Петербург : Наука, 1997. – 325 С.

### Текст лекції

#### 1. Physische Eigenschaften des deutschen Wortakzents.

Unter Wortakzent oder Wortbetonung verstehen wir die artikulatorisch-akustische Hervorhebung einer Silbe im isolierten Wort und gleichzeitig die artikulatorisch-akustische Gestaltung der übrigen Silben in zwei- und mehrsilbigen Wörtern hinsichtlich des Akzentgrades. Es handelt sich somit bei der Bestimmung des Wortakzents nicht nur um die Festlegung der Kernsilbe mit der Hauptbetonung, sondern auch um die Verteilung des Akzentgewichts auf die übrigen Silben des Wortes. Dem Akzentgewicht oder Akzentgrad nach können vier Arten von Silben unterschieden werden: Silben mit Hauptbetonung (Kernsilben), Silben mit Nebenbetonung, unbetonte starke und unbetonte schwache Silben. Zu den unbetonten schwachen Silben gehören im Deutschen Silben mit dem Endungs *-e*, Suffixe mit dem reduzierten [ə] oder [ɐ], die Präfixe *be-*, *ge-*: *su-che*, *spra-chen*, *sag-te*, *be-kam*, *Ge-wicht*. Alle übrigen unbetonten Silben sind unbetont stark: *le-ben-dig*, *Frei-heit*. Im Wort Hauptbetonung liegt der Hauptakzent auf *Haupt-*, der Nebenakzent auf *-to-*, *-ung* ist eine starke, *-be-* eine schwache unbetonte Silbe. Experimentelle Untersuchungen zeigen, dass bei der Hervorhebung von Silben mit Hauptbetonung drei Faktoren beteiligt sind: die Intensität (dynamische Kraft), die Tonhöhe und die Dauer. Jedoch können diese drei Faktoren in verschiedenen Sprachen verschiedene Rangstellungen einnehmen. Wenn die leitende Rolle der Intensität zukommt, spricht man von dynamischem Akzent. Überwiegt die Rolle der Tonhöhe, so spricht man von musikalischem Akzent. Die Dauer tritt meistens als Begleiterscheinung der ersten beiden Faktoren auf.

Den deutschen Wortakzent bezeichnet man gewöhnlich als dynamisch-musikalisch. Wie in den meisten indoeuropäischen Sprachen steht hier der dynamische Druck mit einer entsprechenden Verstärkung des Atemdrucks und einer Präzisierung der Artikulation an erster Stelle. Die Tonhöhe tritt als Begleiterscheinung auf und hat keine differenzierende Bedeutung wie etwa im Chinesischen und in anderen Sprachen Asiens und Afrikas.

Jedoch die dynamisch-musikalische Hervorhebung der Kernsilbe des deutschen Wortes ist – wie experimentelle Untersuchungen zeigen – gleichzeitig mit einer bestimmten Dehnung dieser Silbe verbunden, während die unbetonten Silben entsprechend gekürzt werden. In Kernsilben mit langem Vokal wird vor allem dieser Vokal gedehnt, denn die Länge der langen Vokalphoneme ist bekanntlich eine relative Erscheinung, da einige Schwankungen



---

in der Länge sprachlich nicht von Bedeutung sind, insofern sie den Sinn des Wortes nicht verändern. In geschlossenen Kernsilben mit kurzen Vokalen findet keine Vokaldehnung statt, weil die Kürze und der feste Anschluss an den folgenden Konsonanten den Sinn des Wortes bestimmen: *Stadt* – *Staat*. Falsche Dehnungen der kurzen Vokalphoneme in Kernsilben kommen bei Russen in der deutschen emotionalen Rede vor: *Was hast [ha: st] du denn?* Im Deutschen dürfen in diesen Fällen nur die Konsonanten gedehnt werden, und zwar nicht nur Sonanten und Engelaute, sondern auch Verschlusslaute. Bei den letzteren erzielt man die Dehnung, durch eine Verzögerung der Sprengung. Es sollte also heißen: *Was hast [has : t] du denn?*

Im isolierten Wort ist die Dehnung nicht so stark wie in diesem Satzbeispiel, aber eine bestimmte Dehnung der Konsonanten ist doch zu empfinden. Vgl. das [n] am Ende der betonten Silbe *-nan-* mit den übrigen [n] des Wortes *aneinander*.

Die deutsche Wortbetonung ist also nicht nur dynamisch-musikalisch, sondern gleichzeitig auch quantitativ. Es gibt in dieser Hinsicht keinen Unterschied zum Russischen, Französischen, Englischen. Unterschiede gibt es nur in der relativen Intensität und Längung, der Art der Längung und dem Tonhohenverlauf. Im Französischen ist die dynamische Hervorhebung nicht so stark wie im Russischen, Englischen und Deutschen. Im Deutschen wiederum scheint der dynamische Druck starker zu sein als im Russischen. Es gibt hier keine vergleichenden experimentellen Untersuchungen. Dass es Unterschiede im Tonhöhenverlauf zwischen den Sprachen gibt, steht fest. So sind z. B. im Deutschen die Tonhöhenintervalle in der Regel größer als im Russischen.

## 2. Verteilung des Akzents im deutschen Wort.

Nach der Distribution (Verteilung) des Akzents im Wort unterscheidet man gewöhnlich zwei Arten von Wortbetonung: freie und gebundene. Gebunden ist die Wortbetonung, wenn die Silbe mit der Hauptbetonung im Wort eine bestimmte Stelle einnimmt: die erste, wie im Tschechischen, Lettischen u. a. Sprachen, die letzte, wie im Türkischen usw., die vorletzte, wie im Polnischen. Frei ist sie, wenn in verschiedenen Wörtern der Sprache verschiedene Silben Akzentträger sein können und durch morphologische und etymologische Veränderungen die Hauptbetonung von einer Silbe des Wortes auf eine andere übertragen werden kann: *логово, ворона, борода, голова – голову, стол – столу*.

Es gibt auch andere Termini. So nennt man den gebundenen Akzent rhythmischen, den freien grammatischen. Man spricht von einem etymologischen Akzent der germanischen Sprachen, wo die Betonung auf den Wortstamm oder sonst inhaltlich wichtige Teile des Wortes fällt.

---

Das Interesse für neue Bezeichnungen und Erklärungen verschiedener Wortakzente hat seinen Grund in der unzureichenden Charakteristik der Wortbetonung mancher Sprachen durch die Termini frei und gebunden. Auch die deutsche Wortbetonung kann nicht genau mit diesen Termini gekennzeichnet werden. W.M. Shirmunsky unterstreicht z. B. den gebundenen Charakter der deutschen Wortbetonung und nennt sie unbeweglich. Aber das stimmt nicht immer. Vgl. *umschreiben, um'schreiben, Schreibe'rei*. Hier ist die Betonung beweglich. O.N. Nikonowa, L.R. Sinder und T.W. Strojewa nennen daher die deutsche Wortbetonung frei. Aber sie ist nicht so frei wie im Russischen, denn sie kann weder auf grammatischen Endungen und formbildenden Affixen noch auf untrennbaren Präfixen und deutschen nicht entlehnten Suffixen stehen, wenn wir von der Hauptbetonung sprechen.

Die deutsche Wortbetonung ist wohl gebunden, aber nicht so wie im Tschechischen, Türkischen, Polnischen. Sie ist an bestimmte Morpheme der Sprache gebunden: an Stammorpheme, Morpheme, die trennbare Präfixe bilden, an einige entlehnte Suffixmorpheme. Der deutsche Wortakzent ist daher am genauesten mit dem Terminus morphemgebunden zu charakterisieren.

### 3. Die wichtigsten Modelle des deutschen Wortakzents.

Wenn die deutsche Wortbetonung in einem beliebigen Wort ein und dieselbe Stelle einnehmen würde, gäbe es, nur in Akzentmodell. Wäre sie völlig frei, so standen der Regelung große Hindernisse im Weg. Wie z. B. im Russischen, wo es im Volkslied heißt: *Уж как зелено, зелено, зелено!*

Da der deutsche Wortakzent aber morphemgebunden ist, kann er geregelt und in einigen Grundmodellen dargestellt werden. Die vier oben erwähnten Akzentgrade bezeichnen wir auf folgende Weise: Hauptbetonung [ – ], Nebenbetonung [ – ], unbetont stark [ – ], unbetont schwach [ . ]. Um die Modelle nicht kompliziert zu gestalten, werden wir den Melodieverlauf nicht bezeichnen, umso mehr bekannt ist, dass das isolierte Wort beim ruhigen Sprechen die Melodie des Aussagesatzes hat, also immer mit einem aussagenden Abschluss endet.

Es können sieben Grundmodelle des deutschen Wortakzents unterschieden werden.

1. [ – ]: *Hand, bald, und, du, zehn*. Alle einsilbigen Wörter werden in der isolierten Aussprache auf diese Weise betont.

2. [ – .] *Vater; lesen, aber, ehe*. Alle zweisilbigen Wörter mit einem reduzierten *e*-Laut in der zweiten Silbe werden nach diesem Modell betont. Als Varianten des Modells gelten:

- a) [ – .]: *lesende, eigene, unsere,*
- b) [ – –]: *Zeitung, emsig, freilich,*
- c) [ – –.]: *Zeitungen, emsige, sämtliche.*

3. [ — — ] *Tischtuch, Aufbau, Wirtschaft, Arbeit, Kino, Jena, Moskau*. Nach diesem Modell werden zusammengesetzte, abgeleitete und einfache Wörter betont. Für die zusammengesetzten Wörter ist dabei kennzeichnend, dass das Bestimmungswort an der ersten Stelle steht, für die abgeleiteten Wörter, dass am Anfang ein trennbares Präfix oder aber am Ende ein Suffix mit Nebenbetonung steht, für einfache Wörter, dass die letzte Silbe einen volltonenden Vokal enthält.

Varianten dieses Modells sind:

- a) [ — — . ]: *Tischtücher, aufbauen, arbeiten, Moskauer*,
- b) [ — — — . ]: *Anmerkungen, anfertigen, vorzügliche*,
- c) [ — — — — . . ]: *arbeitende, vorbeugende*,
- d) [ — — — - ]: *Weltfestspiel, Fünfjahrplan* (aus rhythmischen Gründen wird in diesen dreigliedrigen Zusammensetzungen die Nebenbetonung auf die letzte Silbe verlegt),

e) [ \_ — — — ]: *Fußballwettspiel, Hochbaufahrstuhl*,

f) [ — . — . ]: *Sommermantel, Himmelsgegend*.

4. [ . — ]: *Betrieb, Gewinn, bekannt, genau*. Das Modell gilt für zweisilbige Wörter mit den Präfixen *be-*, *ge-*. Varianten des Modells sind:

a) Betriebe, gewinnen, bekannte, genaue,

b) [ . ~ . . ]: *gewonnene, beginnende*.

5. [ — — ]: *Empfang, Verlust, erkämpft, bergauf, hinab, Jahrzehnt, aktiv, Union, Natur*. Das Modell gilt für abgeleitete Wörter mit untrennbaren Präfixen, die unbetonte starke Silben bilden, für zusammengesetzte Adverbien, für substantivische Zusammensetzungen, in denen das Bestimmungswort an der zweiten Stelle steht, für deutsche Wörter mit entlehnten Suffixen oder Lehnwörter. Als Varianten dieses Modells gelten:

a) *Lieferant, Heuchelei, Pianist, Aspirant, Institute*  
*Agronom, Photograph, parallel, Sekretar*,

b) [ — ]: *Revolution, Philosophie, Literatur*,

c) [ ----- ]: *Universität, Revolutionär*,

d) [ . J ]: *empfangen, erkämpfen, Jahrhundert, Juristen*,

e) [ ]: *Kommunisten, Dirigenten*,

f) [ --- . . ]: *Jahrhunderte, eroberte, verschwundene*.

Der deutsche Wortschatz ist somit nach dem Wortakzent in sieben Grundmodelle einzuteilen, von denen die ersten drei Anfangsbetonungen haben. Die übrigen vier haben End- und Innenbetonung. Vorherrschend scheint die Anfangsbetonung zu sein, die alle einfachen Wörter betrifft (mit Ausnahme von *Forelle, Holunder, Wacholder, Hermelin*), Zusammensetzungen mit Unterordnung, in denen das Bestimmungswort an der ersten Stelle steht, und Ableitungen, die mit dem Stammorphem oder einem trennbaren Präfixmorphem beginnen.

---

#### 4. Funktionen des deutschen Wortakzents.

Drei wichtige sprachliche Funktionen erfüllt der deutsche Wortakzent: eine kulminative (gipfelbildende), eine demarkative (abgrenzende) und eine distinktive (differenzierende).

Die kulminative Funktion des deutschen Wortakzents kommt in seiner zentralisierenden Einwirkung zum Ausdruck. Nur eine Silbe ist im Wort Träger des Hauptakzents. Es gibt im Deutschen kein Wort, das zwei Hauptakzente hatte. Zwar wurde von vielen Phonetikern angenommen, dass verstärkende Adjektivzusammensetzungen und kopulative substantivische Zusammensetzungen der deutschen Sprache eine gleich starke (schwebende) Betonung auf beiden Elementen haben. Neue experimentelle Untersuchungen erwiesen jedoch, dass auch in diesen Wörtern eine Kernsilbe den Hauptton trägt: eiskalt Süd-West

Die neben- und unbetonten Silben des Wortes sind der Kernsilbe mit der Hauptbetonung untergeordnet. Je stärker, deutlicher, exakter wir die akzentuell leitende Silbe hervorheben und entsprechend artikulieren, desto weniger Aufmerksamkeit schenken wir den übrigen Silben, desto stärker ist die Reduktion in diesen Silben. Lange Vokalphoneme verlieren an Dauer, stimmlose Verschlusslaute verlieren am Grade der Behauchung, stimmlose Engelaute an Geräusch. Manche Vokalphoneme werden nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ reduziert oder elidiert (sehen – sehn, wollen – wolln). Dies ist das Resultat der zentralisierenden Wirkung des Hauptakzents, der kulminativen Funktion des Wortakzents.

Im russischen Wort ist die zentralisierende Kraft des Hauptakzents noch stärker als im Deutschen, denn während die hauptbetonte Silbe im deutschen Wort neben sich minder betonte Silben zulässt, duldet die betonte Silbe des russischen Wortes neben sich keine Nebenbetonung. Nur in langen Zusammensetzungen ist das möglich, wobei zwischen hauptbetonter und nebenbetonter Silbe einige unbetonte Silben stehen müssen (вагоновожатый). Es werden deshalb auch im russischen Wort die Vokale der unbetonten Silben viel stärker reduziert als im deutschen Wort.

Die demarkative Funktion der deutschen Wortbetonung äußert sich darin, dass die akzenttragende Silbe meistens am Anfang des Wortes steht und deshalb ein Grenzsignal darstellt, das auf den Anfang des Wortes hinweist. Oder aber steht die akzenttragende Silbe am Ende des Wortes und weist dann wiederum als Grenzsignal auf das Ende des Wortes. Selbst da, wo wir im Deutschen Innenbetonung haben, ist es möglich durch die Analyse der Qualität der unbetonten Silbe, die vor der hauptbetonten Silbe steht, den Anfang des Wortes zu bestimmen, denn es stehen hier in der Regel nur untrennbare Präfixe. Andererseits weisen auf das Ende des Wortes, falls hier keine betonte Silbe steht, die reduzierten e-Laute.

---

Im Russischen ist die demarkative Funktion der Wortbetonung bedeutend geringer, weil die Betonung freier ist. Die freie Betonung der russischen Sprache ist dafür ein wichtiges distinktives Sprachmittel. Allein durch die Wortbetonung unterscheidet man im Russischen nicht nur eine große Anzahl von Wortpaaren, sondern auch Oppositionspaare von grammatischen Formen. Vgl. замо́к — замо́к, му́ка — му́ка, плачу́ — плачу́, мою́ — мою́, руки́ — руки́, горы́ — горы́. Da die deutsche Wortbetonung morphemgebunden ist, kann sie nur in geringem Maße als distinktives Sprachmittel dienen. Jedoch gibt es eine bedeutende Anzahl von Oppositionspaaren, in denen sich die Glieder durch verschiedene Betonung und verschiedene Bedeutung unterscheiden. Vor allem gehören hierher Ableitungen mit den Präfixen über-, unter-, durch-, um-, wieder-, die bekanntlich trennbar und untrennbar gebraucht werden können und einmal betont, das andere Mal unbetont sind: ,übersetzen — übersetzen, ,wiederholen — wieder‘holen, ,durchschauen — durch’schauen. Differenzierend wirkt der Wortakzent weiterhin in solchen Wörtern wie ,steinreich — stein‘reich, ,blutarm — blut‘arm, ,August — Au‘gust, ,alle — Al‘lee, ,arme — Ar‘mee, ,Kaffee — Ca‘fe, ,Genus — Ge‘nufi, ,Akt iv — ak‘tiv, ,Passiv — pas‘siv, ,gebet — Ge‘bet u.a. Wortpaare wie ,daher — da‘her, ,damit — da‘mit, ,dahin — da‘hin, ,darum — da‘rum unterscheiden sich in der Regel auch inhaltlich, z. B. Er verstärkte seine Stimme, ,damit gelang es ihm, die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken. — Er verstärkte seine Stimme, da ,mit man ihn besser höre. Genauere Beobachtungen zeigen, dass der deutsche Wortakzent auch in anderen Fällen bedeutungsdifferenzierend wirken kann.

Wörterbücher enthalten gewöhnlich keinen Hinweis darauf, dass Varianten von Wörtern durch Verstärkung oder Verringerung des lexikalischen Grundbegriffs entstehen können, wobei die Variationen hauptsächlich durch verschiedene Betonung entstehen. Man konnte in diesem Falle von Redevarianten sprechen, denn sie sind situativ in sog. schwachen Positionen bedingt. So kann z. B. das Wort *uralt* auf doppelte Weise betont werden. Wenn man beim ruhigen Sprechen das Modell (-\* - ^) benützt, so bekommt man die Bedeutung ‘sehr a l t \ Spricht man nun aber die erste Silbe in besonders hohem Ton, so wird die Bedeutung verstärkt, und es heißt ‘sehr, sehr alt’. Man konnte dieselbe Bedeutung durch Verdoppelung des Teiles urerzielen: *ururalt*. Wobei übrigens wieder beide verstärkende *ur* im Hyperhochton erscheinen. Vgl. ebenfalls ,*unermesslich* (nicht zu ermessen) mit uner‘messlich (außerordentlich). Aber nicht nur Wortpaare sind im Deutschen Zeugen der differenzierenden Funktion des Akzents. Von Bedeutung ist ebenfalls, dass der Hauptakzent im Wort vor allem auf Trägern der lexischen Bedeutung liegt, während formbildende Elemente unbetont bleiben.

# **Didaktisierung der Phraseologie im DAF-Unterricht**

**Дисципліна:** Німецька фразеологія

**Вид лекції:** тематична

**Дидактичні цілі:**

*Навчальні:* визначити поняття „Phraseologie“, „Phraseologismus“, „Phraseodidaktik“; розкрити специфіку роботи з фразеологічними одиницями на уроці (етапи роботи, класифікацію вправ, форми проведення уроку); продемонструвати на конкретному прикладі поетапне навчання фразеології німецької мови.

*Розвиваючі:* формувати пізнавальну активність аудиторії, вміння застосовувати здобуті знання у практичній діяльності.

*Виховні:* формувати науковий світогляд, шляхом мотивації навчальної діяльності; виховувати інтерес до вивчення фразеології сучасної німецької мови.

**Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки:** лексикологія, стилістика, практика усного і писемного мовлення німецької мови, лінгвокраїнознавство, методика навчання іноземної мови.

**Основні поняття:** Phraseologie, Phraseologismus, Phraseodidaktik, Phraseodidaktischer Dreischritt, Übungstypologie.

**Навчально-методичне забезпечення:** мультимедійна презентація.

## **План**

1. Begriffsklärung: Phraseologie, Phraseologismus, Phraseodidaktik.
2. Grundregeln bei der Behandlung von Phraseologismen:
  - a) Kontextuelle Vermittlung von Phraseologismen;
  - b) Phraseodidaktischer Dreischritt: Entdecken – Entschlüsseln – Verwenden;
  - c) Herausarbeiten des semantischen Mehrwertes;
  - d) Vermeidung von Einzelstunden zu Phraseologismen;
  - e) Loslösung vom Gedanken des phraseologischen Grundbestandes;
  - f) Vorkommen von Phraseologismen in diversen Sprech- und Schreibsituationen.

- 
3. Übungstypologie.
  4. Sozialformen des phraseodidaktischen DaF-Unterrichts.

### **Рекомендована література**

1. Віталіш Л. П. Фразеологія німецької мови : Практикум / Л. П. Віталіш. – Львів : ПАІС, 2007. – 140 с.
2. Гінка Б. І. Лексикологія німецької мови : лекції та семінари : навч. посіб. для студентів-германістів. – вид. 2-е, переробл. і доп. / Б. І. Гінка. – Тернопіль : Редакційно-видавничий відділ Тернопільського нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка, 2008. – 280 с.
3. Сагата Ю. Анімалістична фразеологія у вивченні мови як іноземної / Ю. Сагата // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : Збірник наукових праць Львівського національного університету імені Івана Франка. – 2009. – Вип. 4. – С. 157–171.
4. Чернышева И. И. Фразеология современного немецкого языка / И. И. Чернышева – М. : Высшая школа, 1970. – 200 с.
5. Fleischer W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache – 2. durchges. und erg. Auflage./ W. Fleischer. – Tübingen: Niemeyer-Verlag, 1997. – 299 S.
6. Duden. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. – 3., überarb. und aktualisierte Auflage. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 2008. (Der Duden in 12 Bänden; Bd. 11)
7. Hessky R. Deutsche Redewendungen. Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene / R. Hessky, S. Ettinger. – München, 1997.
8. Kühn, Peter Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF / Peter Kühn // Fremdsprachen Lehren und Lernen. – 1992. – № 21. – S. 169-189.
9. Wotjak B. Sage und schreibe. Deutsche Phraseologismen in Theorie und Praxis / B. Wotjak, M. Richter. – Leipzig; Berlin; München, 1997.

### **Текст лекції**

#### **1. Begriffserklärung: Phraseologie, Phraseologismus, Phraseodidaktik**

Nicht umsonst sagt man, dass *Sprichwörter der Schmuck der Rede sind und eine Rede ohne Sprichwörter ist wie eine Speise ohne Salz.*

Einige meinen, Phraseme müssen im fremdsprachlichen Unterricht nicht unbedingt vertreten sein. Dieser Meinung stimme ich nicht zu. Es gibt keine generell und allgemein gültigen Rezepte für die Behandlung der Phraseologie im Sprachenunterricht. Aber ohne sie lernen wir in den Schulen nur beschränktes und unlebendes Deutsch.

---

Unter dem Wort „**Phraseologie**“ versteht man einerseits jene „**Teildisziplin** der Linguistik, die sich mit Phraseologismen befasst“. Andererseits ist mit diesem Begriff der „**Bestand** [...] von **Phraseologismen** in einer bestimmten Einzelsprache“ gemeint. Diese beiden Zitate zeigen, dass der Begriff „Phraseologie“ *zwei verschiedene* Bedeutungen hat und somit *mehrdeutig* ist.

Die **Phraseologie** ist die Wissenschaft oder Lehre von festen Wortverbindungen einer Sprache, die in System und Satz Funktion und Bedeutung einzelner Wörter (Lexeme) übernehmen können.

I. I. Cernyseva definiert **Phraseologismen** als „feste Wortkomplexe verschiedener syntaktischer Strukturtypen mit singulärer (одинарный) Verknüpfung der Konstituenzen, deren Bedeutung durch eine vollständige oder teilweise semantische Transformation Komponentenbestandes entsteht“.

Die **Phraseodidaktik** zählen wir zum Teilgebiet der Phraseologie. Diese Disziplin beschäftigt sich mit der Vermittlung von Phraseologismen in den Unterricht. Ihre Hauptaufgabe ist es, dem Lernenden die Fähigkeit zu vermitteln, Phraseologismen als solche zu erkennen, ihre Bedeutung aus dem Kontext zu erschließen und sie situationsangemessen sowie textsortentypisch zu gebrauchen.

## 2. Grundregeln bei der Behandlung von Phraseologismen

Was die Vermittlung von Phraseologismen anbelangt, so gelten sowohl für den muttersprachlichen als auch für den fremdsprachlichen Unterricht grundsätzlich die gleichen Kriterien. Diese Kriterien werden von Kühn als „6 *Faustregeln zur Behandlung von Redewendungen im Unterricht*“ bezeichnet:

**a) Kontextuelle Vermittlung von Phraseologismen:** die Auseinandersetzung mit festen Wortverbindungen darf sich nicht ausschließlich auf kontextlose Übungen beschränken: die „Arbeit mit Redewendungen ist eine Arbeit mit und an Texten“ (Kühn) Diese Ansicht gilt ein Grundprinzip bei der Vermittlung von Redewendungen.

Wer Z.B. die feste Wortverbindung „*jemand ist das fünfte Rad am Wagen*“ noch nie zuvor gehört hat, der wird aller Wahrscheinlichkeit nach ohne kontextuelle Einbettung nicht in der Lage sein, die phraseologische Bedeutung zu ermitteln. Kommt dieser Phraseologismus hingegen in einem Text wie dem folgenden vor, so sollte dem Entschlüsseln der Bedeutung im Großen und Ganzen nichts mehr im Weg stehen

Die kontextuelle Vermittlung von festen Wortverbindungen hat darüber hinaus noch einen weiteren überaus positiven Nebeneffekt: in welcher Situation eine bestimmte Redewendung überhaupt verwendet



---

werden kann beziehungsweise darf. Es ist ebenfalls wichtig, dass die Schüler lernen, „**wer** [...] **wann welche** Redewendung mit **welcher** Absicht im Gespräch mit **wem**“ überhaupt gebrauchen darf.

**b) Phraseodidaktischer Dreischritt: Entdecken – Entschlüsseln – Verwenden** „phraseodidaktischen Dreischritt“ zeigt wie die Arbeit mit Phraseologismen aussehen könnte:

**Lernschritt 1: Entdecken von Phraseologismen:** Bevor jemand einen Phraseologismus überhaupt entschlüsseln kann, muss er oder sie erst einmal in der Lage sein, diesen als solchen in einem Text zu identifizieren.

**Lernschritt 2: Entschlüsseln von Phraseologismen:** Die Schüler, die eine Redewendung in einem Text aufgefallen sind, sollen im nächsten Schritt versuchen, die Bedeutung dieses nicht wörtlich zu verstehenden Ausdrucks zu ermitteln.

Z.B. Bei der folgenden Textpassage können die Schüler beispielsweise die Bedeutung des Phraseologismus „*jemand verliert den roten Faden*“ durchaus aus dem vorhandenen Kontext ermitteln:

*Den roten Faden verlieren? Auf jeden Fall ruhig bleiben, denn meistens merkt das Publikum nichts, da es den wirklichen und exakten Verlauf der Rede nicht kennt. Am besten eine kleine Pause machen und im Manuskript bzw. auf den Stichwortkarten nachschauen. Eine weitere Möglichkeit den Anschluss zu finden, sind [...] Wiederholungen dessen, was zuletzt gesagt wurde*

Allerdings kann sich die Bedeutungserschließung aus dem Kontext mitunter als sehr schwierig oder gar unmöglich erweisen. In diesem Fall bleibt den Lernenden nichts anderes übrig, als die Bedeutung der Redewendung in einem eigens dafür geschaffenen phraseologischen Wörterbuch nachzuschlagen.

Eine zusätzliche Möglichkeit zur Bedeutungsermittlung eines Phraseologismus sieht Kühn **in Bildern**. Er räumt jedoch im gleichen Atemzug ein, dass „die Entschlüsselung über das Bild [...] in mehrfacher Weise problematisch“ ist:

„jemand malt den Teufel an die Wand“, „jemand steht wie ein begossener Pudel da“, „jemandem geht ein Licht auf.“

Welche Redewendung passt zu welchem Bild? „jemand windet sich wie ein Aal“, „das Geld aus dem Fenster hinauswerfen“, „jemand will mit dem Kopf durch die Wand“, „jemanden unter Armen greifen“.

**Lernschritt 3: Verwenden von Phraseologismen:** Im dritten und letzten Lernschritt des phraseodidaktischen Dreischritts sollen die Schüler ihr bis dahin erworbenes, phraseologisches Wissen zur Anwendung bringen. Insofern bezieht sich dieser abschließende Lernschritt auf die Verwendung von Phraseologismen. Eine mögliche Aufgabestellung dazu

---

könnte folgendermaßen lauten: *Ergänzt in folgenden Sätze[n] die fehlende Redewendung in der richtigen Form:* „jemand erlebt sein blaues Wunder“, „jemand hängt etwas an den Nagel“, „jemanden bringt etwas in Rage“:

– Ich habe keine Lust mehr in die Musikschule zu gehen. Ich glaube, ich werde bald meine Geige .....

– Meine Mutter kann [es, R.B.] überhaupt nicht leiden, wenn ich spät abends nach Hause komme. Das .....

– Wenn du deine Hausaufgaben nicht ordentlich machst, ..... du morgen in der Schule .....Frau Schmidt lässt dich nachsitzen und du wirst [...] alles noch einmal machen müssen.

**c) Herausarbeiten des semantischen Mehrwertes:** Phraseologische Ausdrücke sind nicht einfach mit ihren nichtphraseologischen Entsprechungen gleichsetzbar; sie weisen [...] einen gewissen *semantischen Mehrwert* auf, meist eine zusätzliche Bewertung eines Gegenstands oder Sachverhalts. Achten Sie auf den semantischen Mehrwert von Redewendungen. Versuchen Sie, diesen Mehrwert aus dem Kontext herauszuarbeiten.

**d) Vermeidung von Einzelstunden zu Phraseologismen:** Behandeln und thematisieren Sie Redewendungen dort, wo sie in authentischer Kommunikation auftreten.

**e) Loslösung vom Gedanken des phraseologischen Grundbestandes:** Es geht um die Frage wie soll ein „phraseologisches Minimum“ sein? welche Redewendungen zu diesem Grundbestand zu zählen wären und welche nicht Authentische Gegenwartstexte garantieren [...], dass man [...] keine ungebräuchlichen, aus der Mode gekommenen Idiome vermittelt, sondern am Puls des gegenwartssprachlichen Idiomgebrauchs bleibt.

**f) Vorkommen von Phraseologismen in Sprech- und Schreibsituationen:** Phraseologismen können grundsätzlich „in der gesprochenen wie in der geschriebenen Sprache, wie auch in privaten, halböffentlichen und öffentlichen Sprech- und Schreibsituationen“ vorkommen. Die Schüler sollen lernen, dass nicht jeder Phraseologismus in jeder beliebigen Situation und gegenüber allen Personen ohne Weiteres geäußert werden kann beziehungsweise darf.

### 3. Übungstypologie.

Erworbene Kenntnisse und Wortschatz sind im Unterricht zu trainieren. Man sagt, ohne Übung kommt niemand zur Meisterschaft. Oder besser: Übung macht den Meister. Jetzt möchte ich verschiedene Übungstypen, die man im DaF-Unterricht verwenden kann, vorstellen:

**Erkennungsübungen:** Lexikalische Einheiten müssen im Text identifiziert werden.

---

**Erschließungsübungen:** Die Semantik wird mit Hilfe verschiedener Verfahren erschlossen.

**Differenzierungsübungen:** Eine Bedeutung wird von der einer anderen unterschieden.

**Ordnungs – / Zuordnungsübungen**

**Bezeichnungs- (= Benennungs) übungen**

**Erklärungsübungen**

**Substitutionsübungen:** Ein sprachliches Mittel wird durch ein anderes ersetzt.

**Komplementationsübungen:** Wörter, Reihen, Sätze, Texte, Lückentexte

**Expansionsübungen:** Erweiterung der Wörter, Reihen, usw.

**Komprimierungsübungen:** Verdichtung der Wörter.usw.

**Transformationsübungen:** Überführung der Form.

**Übersetzungsübungen**

**Nacherzählungen**

**Aufsatzschreiben**

Als ein Beispiel, wie kann man mit den Phraseologismen im daF-Unterricht arbeiten, führen wir ein Übungssystem ein:

1. *Erkennungsübung:* Lesen Sie ein Horoskop und suchen Sie die phraseologischen Einheiten.

Wassermann:

*Liebe/Glück:* Nächste Woche werden Sie sich verlieben. Aber passen Sie auf, Ihr Partner wird Ihnen nur *goldene Berge versprechen*.

*Gesundheit:* Werfen Sie *die Flinte nicht ins Korn!* Sie werden bald gesund, nur einige Tage müssen Sie noch aushalten. Achten Sie darauf, dass Sie gesund essen.

*Geld/Karriere:* Auf Ihrem Arbeitsplatz *finden* Sie überall *ein Haar in der Suppe*. Beruhigen Sie sich. Es lohnt sich nicht, *den Teufel an die Wand zu malen*. Ihre Kollegen sind schon genervt. Treffen Sie sich lieber mit Freunden und vergessen Sie Ihre finanzielle Lage, wenigstens für einige Stunden.

2. *Erklärungsübung / Erschließungsübung:* a) Deuten Sie den Sinn jeder einzelnen unten angegebenen phraseologischen Einheiten und nennen Sie ihre ukrainischen Entsprechungen. Fragen Sie sich dann gegenseitig ab.

jemandem goldene Berge versprechen	
die Flinte nicht ins Korn werfen	
ein Haar in der Suppe finden	
den Teufel an die Wand malen	

3. *Differenzierungsübung*: Was gehört zusammen? Kombinieren Sie die Elemente auf der linken Seite mit den Elementen auf der rechten Seite! Setzen Sie den richtigen Artikel ein! 1 \_\_, 2 \_\_, 3 \_\_, 4 \_\_

1. jemandem goldene Berge versprechen	a) den Mut verlieren
2. ein Haar in der Suppe finden	b) jemandem sehr große Versprechungen machen
3. die Flinte nicht ins Korn werfen	c) eine ungünstige Situation voraussehen; übermäßig pessimistisch sein
4. den Teufel an die Wand malen	d) etwas Missfälliges bemerken; nur das Schlechte / Negative sehen

4. *Komplementationsübung*: a) Beenden Sie die phraseologischen Einheiten sinngemäß!

jemandem goldene Berge .....

ein Haar in der Suppe .....

die Flinte nicht ins .....

den Teufel an .....

Die anderen Varianten der Übungen: b) Ergänzen Sie die fehlenden Präpositionen / Verben / Substantive in den folgenden Phraseologismen und verwenden Sie dann die komplettierten Wendungen jeweils in einem passenden Kontext; c) Ordnen Sie die angegebenen Phraseologismen zu, die die positiven / negativen menschlichen Eigenschaften ausdrücken; d) In welchen phraseologischen Ausdrücken kommen die folgenden Substantive als Schlüsselwort vor?

5. *Ordnungs – / Zuordnungsübungen*: a) Schreiben Sie die entsprechenden Redewendungen zu den angegebenen Bedeutungen; b) Wählen Sie die entsprechenden Redewendungen aus, die zur Partnerschaft, Arbeit, zum Freundeskreis, zu den Kollegen bzw. zur Gesundheit gehören.

6. *Nacherzählungen, Aufsatz schreiben*: Erstellen Sie selbst für einen Freund ein Horoskop für die nächste Woche.

#### 4. Sozialformen des phraseodidaktischen DaF-Unterrichts.

1. **Frontalunterricht (Plenum)** – der Lehrer vermittelt viele Informationen der Lerngruppe und dabei bietet er auch Rückfragenmöglichkeiten.

2. **Gruppenarbeit** – 3- 6 Schüler in der Gruppe sollten die Grundlagen der Diskussion beherrschen. Der Lernende hat erste Erfahrungen mit der Arbeit mit Mitschülern usw.

---

**3. Paarbeit** – zwei Schüler erhalten eine genaue Aufgabenstellung, die sie besprechen und zusammen lösen.

**4. Einzellarbeit** – der Lerner muss allein verschiedene Aufgaben lösen, was das Selbstwertgefühl stärkt.

**5. Stationenlernen** – der Lerner muss auf mehreren Stationen verschiedene Aufgaben lösen.

**Zusammenfassung:** Die Phraseologie ist die Wissenschaft von festen Wortverbindungen einer Sprache, die in System und Satz Funktion und Bedeutung einzelner Wörter (Lexeme) übernehmen können. Die Phraseologismen sind feste Wortkomplexe verschiedener syntaktischer Strukturtypen mit singularer (одинарный) Verknüpfung der Konstituenten, deren Bedeutung durch eine vollständige oder teilweise semantische Transformation Komponentenbestandes entsteht. Die Phraseodidaktik beschäftigt sich mit der Vermittlung von Phraseologismen in den Unterricht.

Die wichtigsten Regeln zur Behandlung von Redewendungen im DaF-Unterricht sind: Kontextuelle Vermittlung von Phraseologismen; Phraseodidaktischer Dreischritt: Entdecken – Entschlüsseln – Verwenden; Herausarbeiten des semantischen Mehrwertes; Vermeidung von Einzelstunden zu Phraseologismen; Vorkommen von Phraseologismen in diversen Sprech- und Schreibsituationen.

Um erworbene phraseologische Kenntnisse im Unterricht zu trainieren und die Schüler zum Spracherlernen zu motivieren, benutzt man verschiedene Übungen und Sozialformen des Unterrichts.

## **DER EINFACHE SATZ**

**Дисципліна:** Теоретична граматики першої іноземної мови

**Вид лекції:** тематична.

**Дидактичні цілі:**

Навчальні: висвітлити основні характеристики будови німецького речення, особливості простого речення та його підвидів.

Розвиваючі: розвивати у студентів уміння використовувати теоретичні знання з граматики мови в практичному мовленні та у викладанні німецької мови в школі.

Виховні: виховувати інтерес до вивчення німецької мови, ініціативність, самостійність, властивості творчої особистості.

**Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки:** лексикологія, стилістика, практична граматики німецької мови, практика усного та писемного мовлення першої іноземної мови.

**Основні поняття:** der deutsche einfache Satz; Aussage-, Frage- und Aufforderungssätze; emotional neutrale Sätze und Ausrufesätze; positive und negative, zweigliedrige und eingliedrige Sätze.

**Навчально-методичне забезпечення:** дидактичні матеріали.

### **Plan**

1. Die Charakteristik des deutschen Satzbaus. Die allgemeine Charakteristik des deutschen einfachen Satzes.
2. Die Einteilung der einfachen Sätze. Aussage-, Frage- und Aufforderungssätze.
3. Emotional neutrale Sätze. Ausrufesätze.
4. Positive und negative Sätze.
5. Persönliche, unbestimmt-persönliche und unpersönliche Sätze.
6. Zweigliedrige und eingliedrige Sätze. Elliptische und abgebrochene Sätze.
7. Einfache nicht erweiterte und erweiterte Sätze.

### **Literaturverzeichnis**

1. Абрамов Б. А. Теоретическая грамматика немецкого языка. Сопоставительная типология немецкого и русского языков [Текст] :

- 
- Учеб. пособ. для студентов вузов] / Б. А. Абрамов. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 285, [2] с.
2. Адмони В.Г. Теоретическая грамматика немецкого языка: строй современного немецкого языка: Учеб. пособие для студентов пед. институтов [Текст] / В. Г. Адмони. – 4-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1986. – 336 с.
  3. Арсеньева М. Г. Грамматика немецкого языка [Текст] / М. Г. Арсеньева, И. А. Цыганова. – СПб. : «Союз», 2002. – 480с. – (Изучаем иностранные языки).
  4. Гулыга Е.В. Синтаксис современного немецкого языка (практический курс) : Пособие для студентов педагогических институтов / Е. В. Гулыга, М. Д. Натанзон. – М., Л.: Просвещение. – 1966. – 226 с.
  5. Смеречанский Р. И. Грамматика немецкого языка / Р. И. Смеречанский [Под общ. ред. С. П. Гандзюка]. – К.: Вища школа, 1981. – 312 с.
  6. Шендельс Е. И. Практическая грамматика немецкого языка: Deutsche Grammatik : Morphologie, Syntax, Text : учебник для интов и фак-тов иностр. яз. / Е. И. Шендельс. – 3-е изд, испр. – М. : Высшая школа., 1988. – 416 с. – На нем. яз.
  7. Schülerduden Grammatik : Die Schulgrammatik zum Lernen, Nachschlagen, Üben. – hrsgg. v. der Dudenredaktion, bearbeitet von Peter Gallmann, Horst Sitta, Maria Geipel und Anna Wagner., 7., neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. – Berlin : Dudenverlag. – 2013. – 527 S.

### **Text der Vorlesung**

#### **1. Die Charakteristik des deutschen Satzbaus. Die allgemeine Charakteristik des deutschen einfachen Satzes**

Der Bau des deutschen Satzes wird dadurch charakterisiert, dass er **zweigliedrig, nominativisch und verbal** ist (B. Abramov, W. Admoni u.a.).

Im deutschen Satz sind in der Regel die beiden Hauptglieder vorhanden. Wenn der Täter nicht bekannt ist, nicht angegeben wird oder sogar nicht möglich und nicht vorstellbar ist, tritt in der Funktion des formalen grammatischen Subjekts das Indefinitpronomen *man* oder das unpersönliche Pronomen *es* auf:

*Wir sprachen über die internationale Lage.*

*Man sprach über die internationale Lage.*

*Es wurde über die internationale Lage gesprochen.*

Sätze, in denen die beiden Hauptglieder oder eines der Hauptglieder fehlen, kommen verhältnismäßig selten vor und sind für den deutschen Satzbau nicht charakteristisch.

---

Die Form des Subjekts im Deutschen ist der Nominativ. Das Subjekt wird in der Regel durch ein Substantiv oder durch eine andere substantivierte oder substantivisch gebrauchte Wortart im Nominativ ausgedrückt:

*Die Kinder spielen im Garten.*

*Die Kleinen spielen im Garten.*

*Alle spielen im Garten.*

Das Prädikat, im Ganzen oder ein Teil davon, wird im Deutschen immer durch ein Verb ausgedrückt:

*Er arbeitet fleißig.*

*Er muss fleißig arbeiten.*

*Er scheint fleißig arbeiten zu wollen.*

*Er hat geglaubt fleißig gearbeitet zu haben.*

Im nominalen Prädikat wird die Kopula immer durch ein Verb ausgedrückt.

*Der Junge ist fleißig.*

*Der Junge wird fleißig.*

*Der Junge bleibt fleißig.*

Der deutsche Satz charakterisiert sich außerdem durch eine **verhältnismäßig feste Wortfolge**. Die Hauptglieder nehmen im Satz in der Regel eine bestimmte Stelle ein. Dies trifft vor allem für die Stellung des finiten Verbs zu, die fest reglementiert ist. Die Stellung der Nebenglieder ist ebenfalls gebunden, aber nicht so sehr wie die der Hauptglieder.

Zwischen den Sätzen im Redestrom bestehen mannigfaltige Beziehungen. Nach der Art der Beziehungen zu den angrenzenden Redeabschnitten unterscheidet man zwei Arten von Sätzen: 1) einfache oder selbständige Sätze, deren grammatische Beziehungen zu den angrenzenden Redeabschnitten lose sind, und die eine selbständige kommunikative Einheit bilden; 2) zusammengesetzte Sätze, die aus zwei oder mehreren miteinander grammatisch und semantisch eng verbundenen Sätzen bestehen und zusammen eine komplizierte kommunikative Einheit bilden.

## **2. Die Einteilung der einfachen Sätze und ihre Charakteristik. Aussage-, Frage- und Aufforderungssätze**

Die einfachen Sätze werden eingeteilt:

a) nach dem kommunikativen Ziel der Aussage (nach der Redeabsicht) in: 1) Aussagesätze, 2) Fragesätze und 3) Aufforderungssätze;

b) nach ihrer emotionalen Färbung in: 1) emotional neutrale Sätze und 2) Ausrufesätze;

c) nach der Art der Aussage in: 1) positive (bejahende) Sätze und 2) negative (verneinende) Sätze;



---

d) nach der Art des Subjekts in: 1) persönliche Sätze, 2) unbestimmt-persönliche Sätze und 3) unpersönliche Sätze;

e) nach dem Vorhandensein von Hauptgliedern in: 1) zweigliedrige Sätze und 2) eingliedrige Sätze;

f) nach dem Vorhandensein von Nebengliedern in: 1) nicht erweiterte Sätze und 2) erweiterte Sätze.

**Der Aussagesatz** enthält eine Mitteilung, die der Sprecher an den Hörenden (die Hörenden) richtet. Die Tonführung im Aussagesatz ist terminal (fallend oder steigend-fallend). Schriftlich werden Aussagesätze durch einen Punkt abgeschlossen.

Im Aussagesatz kann es gerade (direkte) und ungerade (indirekte) Wortfolge geben. Die Personalform des Verbs steht in Aussagesätzen immer in Zweitstellung.

Bei gerader Wortfolge steht an der ersten Stelle das Subjekt, an der zweiten der konjugierte Teil des Prädikats, danach folgen die Nebenglieder, und der nicht konjugierte Teil des Prädikats, wenn er vorhanden ist, steht am Ende des Satzes:

*Anna arbeitet als Bibliothekarin.*

*Der Omnibus fährt ins Zentrum.*

*Der Schnee kann bei dieser Temperatur nicht schmelzen.*

Bei ungerader Wortfolge steht an der ersten Stelle ein Nebenglied, an der zweiten Stelle der konjugierte Teil des Prädikats, an der dritten Stelle das Subjekt, dann folgen die anderen Nebenglieder, und am Ende des Satzes steht der nicht konjugierte Teil des Prädikats, wenn er vorhanden ist:

*Von hier fährt der Omnibus ins Zentrum.*

*Bei dieser Temperatur kann der Schnee nicht schmelzen.*

Sätze, die eine Frage enthalten, heißen **Fragesätze**. Durch die Fragesätze wird in der Regel eine Antwort (Mitteilung) gefordert. Bei der Bildung der Fragesätze sind rhythmisch-melodische Mittel, die Wortstellung und der Gebrauch der Interrogativa wichtig.

Man unterscheidet zwei Grundtypen von Fragesätzen: a) **Fragesätze mit Fragewort** (Ergänzungsfragen/Wortfragen) und b) **Fragesätze ohne Fragewort** (Entscheidungsfragen/Satzfragen).

In Ergänzungsfragen wird nach irgendeinem Satzglied gefragt, das in der Antwort enthalten sein soll und somit eine Ergänzung zur Frage bildet. Die Ergänzungsfragen beginnen mit einem Fragewort (Pronomen, Pronominaladverb, Adverb), z. B.: *Wo arbeitest du? Wovon sprechen sie? Wie geht es Ihnen?*

Die Fragewörter, die zur Gestaltung von Ergänzungsfragen dienen, sind die Interrogativpronomen (ohne oder mit der Präposition) und

---

die interrogativen Pronominaladverbien. Die Tonführung in den Ergänzungsfragen ist terminal (fallend).

Die Fragesätze ohne Fragewort verlangen eine Entscheidung zwischen einer bejahenden und einer verneinenden Antwort (es kann auch ein einfaches *ja* oder *nein* sein); sie beginnen mit dem finiten Verb und haben einen fallend-steigenden Satzton (steigende Satzführung): *Fahren sie morgen? Möchtest du mitfahren?*

Es gibt eine Abart der Entscheidungsfragen: **die Bestätigungsfragen**, die eine Zwischenstellung zwischen Aussagesatz und Fragesatz einnehmen. Auf solche Fragen wird meist eine bestätigende (bejahende) Antwort erwartet, daher die Bezeichnung Bestätigungsfrage. Oft erscheinen in solchen Sätzen die Partikeln *doch*, *nicht*, die Modalwörter *wirklich*, *sicher*, *nicht wahr* u.a. Die Wortfolge unterscheidet sich durch nichts von der der Aussagesätze:

*Sie haben doch eine gute Bibliothek, nicht wahr?*

*Sie werden sicher in der Versammlung sprechen?*

*Anna wohnt jetzt in Berlin?*

Eine besondere Art von Fragesätzen stellen die sogenannten **rhetorischen Fragen** dar. Diese Fragen werden gebraucht, um den Zuhörer bzw. Leser auf eine bestimmte Tatsache aufmerksam zu machen. Der Sprechende erwartet keine Antwort. Werden diese Fragen beantwortet, so tut es der Sprechende bzw. Schreibende selbst.

*Wie groß also ist er, der deutsche Wortschatz? Die Sprachwissenschaft schätzt ihn seit langem auf etwa 400000. (D. E. Zimmer)*

**Die Aufforderungssätze** (Befehlssätze, Imperativsätze, Heische-sätze) enthalten eine Willensäußerung des Sprechenden: Befehle, Aufforderungen, Anordnungen, Ermahnungen, Verbote, Warnungen, Bitten usw. Die Tonführung ist terminal.

Die Mittel der Bildung der Aufforderungssätze sind sehr mannigfaltig. Zu ihnen gehören verbale Formen (Imperativ, Präsens Konjunktiv, zum Teil Präsens Indikativ, Futur; Verbalnomina: Infinitiv I und Partizip II), Wortstellung (das finite Verb steht an der ersten Stelle: *Kommen Sie!*), besondere Satzkonstruktionen (eingliedrige Satzform, z.B.: *Komm!*), Richtungsadverbien oder Adverbialbestimmungen mit Richtungssemantik (*Zurück!*), die rhythmisch-melodischen Mittel, die am wichtigsten sind, weil gerade sie fast allen anderen Formen den Aufforderungscharakter verleihen. Ein beliebiges Wort kann in einer entsprechenden Situation als ein Aufforderungssatz wirken, wenn die Intonation imperativisch ist.

Also, Aufforderungssätze dürfen nicht mit dem Sonderfall Imperativsatz gleichgesetzt werden, der nur eine von vielen Möglichkeiten ist:

---

*Gib mir schnell das Heft!  
Könntest du mir das Heft geben?  
Du gehst jetzt sofort ins Bett!  
Das ich keine Klagen bekomme!  
Für nähere Auskünfte wende man sich an das Rektorat.  
Alle mal herhören!  
Schneller!*

Das Prädikat in den Befehlssätzen wird meistens durch ein Verb im Imperativ ausgedrückt und steht an der ersten Stelle. Das Subjekt steht nach dem Prädikat. In den Befehlssätzen, in denen das Prädikat durch ein Verb in der 2. Person Singular oder Plural des Imperativs ausgedrückt ist, fehlt in der Regel das Subjekt. Die Tonführung ist terminal. Die Aufforderungssätze mit dem Prädikat im Imperativ sind teils zweigliedrig, teils eingliedrig:

*„Zeigen Sie mal Ihre Papiere; öffnen Sie mal Ihre Aktentasche!“  
(F. Erpenbeck)*

*„Macht die Tür zu“, sagte jemand. (E. M. Remarque)*

Zuweilen tritt im eingliedrigen Satz zum Imperativ ein nachgestelltes Personalpronomen, und der Satz wird zum zweigliedrigen:

*Leichner stößt Sif an: „Fahr zu mir nach Hause!“ Und zu Hans: „Komm du mit den ändern Genossen nach.“ (F. Erpenbeck)*

In Aufforderungssätzen, die einen nachdrücklichen Befehl, ein Verbot oder eine Warnung enthalten, wird oft der Infinitiv oder das Partizip II gebraucht; sie stehen dann am Ende des Satzes:

*Eine Patrouille kam heran. „Weitergehen! Nicht stehenbleiben. Los, weitergehen! Vorwärts!“ (E. M. Remarque)*

*Vorher aber kommandiert Oberleutnant Winfried...: „Kompanie, stillgestanden!“ (A. Zweig)*

Zuweilen haben Aufforderungssätze die Form der Aussagesätze. Das Prädikat steht dann meist im Präsens oder Futur I Indikativ:

*Du bleibst hier!*

*Du wirst hier bleiben!*

*Du hast hier zu bleiben!*

Häufig werden in solchen Aufforderungssätzen auch die Modalverben (im Indikativ und Konjunktiv) gebraucht:

*„Sie sollen mir folgen, und zwar möglichst unauffällig!“ (W. Bredel)*

Die Befehlssätze können auch wie die Nebensätze (mit der Konjunktion *dass*) gebaut werden:

*Dass es mir aber keine Streitereien mit der Mathilde gibt! (H. Fallada)*

Eine Aufforderung, eine Bitte, ein Befehl usw. können auch durch Sätze ausgedrückt werden, die kein Verb enthalten. In solchen Sätzen spielt die verstärkte Betonung und der Satzton eine entscheidende Rolle:

---

*Vorwärts!*  
*Mitmachen!*  
*Der nächste, bitte!*

### 3. Emotional neutrale Sätze. Ausrufesätze

In den **emotional neutralen Sätzen** wird ein Sachverhalt ohne starke persönliche Anteilnahme zum Ausdruck gebracht. Emotional neutrale Sätze können Aussagesätze, Fragesätze und Aufforderungssätze sein.

*Du gehst nachmittags in die Bibliothek.*

*Gehst du nachmittags in die Bibliothek?*

*Geh nachmittags in die Bibliothek.*

Die Aussage-, Frage- und Aufforderungssätze können emotional, mit starker persönlicher Anteilnahme zum Ausdruck gebracht werden. In diesem Fall nennt man sie **Ausrufesätze**.

Die in einem Ausrufesatz enthaltene Mitteilung wird von Empfindungen und Gefühlen begleitet wie z.B.: Freude, Zufriedenheit, Verwunderung, Wunsch, Unzufriedenheit, Bedauern, Empörung usw. Häufig treten zu diesen Sätzen Interjektionen, oft enthalten sie auch Partikeln:

*Ach, unerträglich war dieses Leben! (B. Kellermann)*

*Welch ein herrlicher Tag doch heute war! (B. Kellermann)*

### 4. Positive und negative Sätze

**Positive (bejahende) Sätze** sind die Sätze, in denen ein Sachverhalt bejahend festgestellt wird. Die bejahende Kraft der positiven Sätze kann durch die bejahenden und verstärkenden Modalwörter (*ja wohl, gewiss, sicher, zweifellos* u. a.) verstärkt werden:

„*Kommen Sie von draußen?*“ – „*Ja. Ich suche meine Eltern.*“ (E. M. Remarque)

*Jetzt wurde Mettenheimer zornig. „Das können Sie alles die Elli selbst fragen.“ ..Schulz... sagte ruhig: „Gewiss, das kann ich.“ (A. Seghers)*

**Ein verneinender (negativer) Satz** ist ein Satz, dessen Gesamtinhalt oder dessen einzelne Glieder verneint werden. Also, man unterscheidet Satzverneinung und Teilverneinung. Bei der Satzverneinung wird der Prädikatsbegriff und somit die gesamte Aussage verneint: *Er kommt nicht*. Bei der Teilverneinung bezieht sich die Verneinung nur auf ein Satzglied: *Er kommt nicht allein. Nicht er kommt, sondern sein Bruder*.

Die Sprache verfügt über ein ganzes System von Mitteln zum Ausdruck der Verneinung. Die Ausdrucksmittel der Verneinung sind:

a) die Partikel *nicht*;

b) die verneinenden Modalwörter *nein, mitnichten, keineswegs, keinesfalls*;

---

c) die Adverbien *nie, niemals, nimmer, nimmermehr, nirgends, nirgendwo, nirgendwohin*;

d) die Indefinitpronomen *kein, niemand, nichts*;

e) das iterative Numerale *keinmal* und das Gattungsnumerales *keinerlei*;

f) die Konjunktionen *weder...noch, kein...noch, nicht...noch, nicht...geschweige denn, kein...geschweige denn, ohne zu, statt zu* usw.

Als Hauptmittel der Verneinung dient die Partikel *nicht*. Sie kann ein beliebiges Satzglied, das durch eine beliebige Wortart ausgedrückt wird, verneinen und steht in der Regel vor dem Satzglied, das sie verneint (außer dem Prädikat).

Wenn das Prädikat durch ein Wort ausgedrückt ist, steht die Verneinung *nicht* bei gerader Wortfolge am häufigsten am Ende des Satzes, seltener unmittelbar nach dem Prädikat bei der geraden Wortfolge und unmittelbar nach dem Subjekt bei der ungeraden Wortfolge:

*Ich begreife deine Antwort nicht.*

*Ich begreife nicht deine Antwort.*

*Heute gehen wir nicht ins Konzert.*

Wenn das einfache verbale Prädikat durch eine zusammengesetzte Form des Verbs ausgedrückt ist, steht die Verneinung *nicht* gewöhnlich bei gerader und bei ungerader Wortfolge vor dem nicht konjugierten Teil des Prädikats bzw. dem trennbaren Teil des Verbs.

*Der Zug bewegte sich immer noch nicht. (E. M. Remarque)*

*Die Nacht war klar und nicht kalt. (E. M. Remarque)*

*Der Zug fuhr nicht ab. (E. M. Remarque)*

Zuweilen enthält ein Satz mit der verneinenden Partikel *nicht* keinerlei Verneinung. *Nicht* dient hier zum Ausdruck einer unsicheren Annahme, einer höflichen Anfrage, einer bescheidenen Äußerung usw.:

„Mutter, ist da nicht noch etwas von dem Keks, den Erwin mitgebracht hat? Hol ihn doch heraus für Herrn Graeber.“ (E. M. Remarque)

Das verneinende Modalwort *nein* dient als Antwort auf eine Entscheidungsfrage. Da die Verneinung *nein* außerhalb des Satzverbandes steht, ist im Satz der Gebrauch einer zweiten Verneinung möglich.

*Hat er dir das Buch gegeben?*

*(Hat er dir das Buch nicht gegeben?)*

*Nein, er hat mir das Buch nicht gegeben.*

Auf eine negativ formulierte Frage folgt die positive Antwort mit *doch*.

*Haben sie keine Geschwister? – Doch, ich habe einen Bruder.*

Als Mittel der Verneinung treten in negativen Sätzen oft die Negativpronomen *kein, keiner, niemand, nichts* und die Adverbien *nie, niemals, nirgends* auf:

*Niemand (keiner) antwortete.*

---

*Ich sah niemand (nichts).*

Das Pronomen *kein* steht nur attributiv, und zwar bei einem Substantiv, welches man im entsprechenden bejahenden Satz mit dem unbestimmten Artikel oder artikellos gebraucht.

*Dann roch er plötzlich den Rauch. Er blieb stehen. Es war kein Schornsteinrauch; auch kein Holzfeuer; es war Brandgeruch. (E. M. Remarque)*

Außer den genannten Mitteln der Verneinung kann diese auch durch die Konjunktionen *weder... noch, ohne zu, statt zu* u.a. erfolgen.

*Ihn fröstelte, er hatte weder Mantel, noch Decke, noch Strohsack. (W. Bredel)*

*Er schrieb weiter, ohne sich umzublicken. (B. Kellermann)*

Der deutsche Satz unterscheidet sich im Gebrauch der Verneinung wesentlich von dem ukrainischen bzw. russischen. Der Hauptunterschied liegt darin, dass während im Ukrainischen bzw. Russischen mehr als eine Negation durchaus üblich ist, darf ein deutscher Satz nur eine Negation enthalten:

*Sie hatte noch nie einen Schriftsteller... gesehen. (Th. Mann)*

„*Ich will niemand beleidigen...*“ (Th. Mann)

In einigen deutschen Satzarten wird zum Unterschied von den entsprechenden ukrainischen oder russischen überhaupt keine Negation gebraucht:

1) in Sätzen mit den Adverbien *fast* oder *beinahe* und dem Prädikat im Plusquamperfekt Konjunktiv. Vgl.:

*Beinahe wäre eine Scheibe zerbrochen, so heftig schlug der Wind die Balkontüre zu. (J. R. Becher)*

*Вітер з такою силою вдарив дверима балкону, що ледь не розбилося скло.*

2) in Temporalsätzen mit der Konjunktion *bis*. Vgl.:

Und wieder schritt er mechanisch weiter..., bis er vor seiner Wohnung stand (Th. Mann)

*І він машинально пішов далі..., поки не опинився біля свого дому.*

## **5. Persönliche, unbestimmt-persönliche und unpersönliche Sätze**

Sätze, in denen das Prädikat die Handlung, den Zustand oder das Merkmal einer genau angegebenen Person oder eines genau angegebenen Dinges bezeichnet, heißen **persönliche Sätze**. Das Subjekt kann in solchen Sätzen durch eine beliebige Wortart (mit Ausnahme des Indefinitpronomens *man* und des unpersönlichen Pronomens *es*) oder eine Wortgruppe ausgedrückt werden.

*Die rote Dämmerung breitete sich immer mehr aus. Alles wurde unwirklich in dem sonderbaren Licht. (E. M. Remarque)*

---

Sätze, in denen das Prädikat eine Handlung bezeichnet, die von unbestimmten Personen ausgeführt wird, heißen **unbestimmt-persönliche Sätze**. In solchen Sätzen wird das Subjekt durch das unbestimmt-persönliche Pronomen *man* ausgedrückt.

*Man fragte Hans zu Hause, wo er so lange geblieben war. (A. Seghers)*

*Wegen der Verdunklung sah man nirgends ein Licht. (H. Fallada)*

In den unbestimmt-persönlichen Sätzen können zuweilen auch die Personalpronomen *du* und *sie* (3.P. Pl.) als Subjekt fungieren.

Das Pronomen *du* weist nicht auf die angeredete Person hin, sondern hat die verallgemeinernde Bedeutung und bezieht sich auf eine Reihe von unbekanntem Personen:

*Wenn du gesund sein willst, musst du Sport treiben.*

*Sie* wird mit unbestimmt-persönlicher Bedeutung meist in der Umgangssprache gebraucht, wenn die gemeinten Personen nicht genauer bezeichnet werden sollen:

*Nun war Marion außer sich vor Freude. „Wo warst du, Papa, was haben sie mit dir gemacht?“ forschte sie unter Tränen. (B. Kellermann)*

In den unpersönlichen Sätzen ist der Täter ungewiß, das Subjekt wird durch das unpersönliche Pronomen *es* ausgedrückt. Das unpersönliche Pronomen *es* hat keinen semantischen Inhalt, sondern fungiert als formales Subjekt:

*Es dunkelt*

*Es wird hier nicht geraucht.*

Die unpersönlichen Sätze können auch bei ungerader Wortfolge kein formales Subjekt enthalten:

*Es hungert mich. Mich hungert (es).*

Die unpersönlichen Sätze mit *es* bezeichnen oft Naturerscheinungen (*Es regnet*) oder das seelische oder körperliche Befinden des Menschen (*Es war mir schwül geworden*).

Das unpersönliche *es* steht häufig bei Verben, die Handlungen bezeichnen, welche durch das Gehör wahrgenommen werden: *rufen, schreien, klopfen u. a.:*

*„Kluge!“ rief es hinter ihm, aber nicht befehlend... (H. Fallada)*

*Gegen zwei Uhr nachts klopfte es bei Brentens an der Wohnungstür. (W. Bredel)*

Manche unpersönlichen Sätze enthalten stehende Wendungen mit dem Pronomen *es*: *es gibt, es handelt sich (um etwas), es kommt (auf etwas) an, es fehlt (an etwas) u. a.:*

*„Es gibt Kaffee“, sagte der Unteroffizier. (E. M. Remarque)*

*Es handelte sich um ein großes und wohl ausgestattetes Puppentheater... (Th. Mann)*

---

## 6. Zweigliedrige und eingliedrige Sätze. Elliptische und abgebrochene Sätze

Man unterscheidet im Deutschen die zweigliedrigen und die eingliedrigen Sätze.

Sätze, in denen beide Hauptglieder vorhanden sind, heißen **zweigliedrige Sätze**. Die Zweigliedrigkeit ist Norm des deutschen Satzbaus. Sogar wenn die handelnde Person nicht angegeben wird oder überhaupt nicht denkbar ist, tritt auch dann als Subjekt das Indefinitpronomen *man* oder das unpersönliche Pronomen *es* auf:

*Um neun Uhr ging man zu Tische. (Th. Mann)*

*Es regnete fein und eisig auf seinen flachen Purpurhut (B. Frank).*

Die zweigliedrigen Sätze haben zwei grammatische Zentren: Subjekt (oder Subjektgruppe) und Prädikat (oder Prädikatgruppe). Das Prädikat ist mit dem Subjekt durch Kongruenz (sie stimmen in Kasus, Zahl, und Geschlecht (letzteres nur im Singular) überein) verbunden. In den zweigliedrigen Sätzen wird das zeitliche Verhältnis durch die Form des verbalen Prädikats bzw. durch die Form des verbalen Teils des Prädikats ausgedrückt. Die verbale Form drückt auch meistens die Modalität aus.

**Die eingliedrigen Sätze** haben nur ein grammatisches Zentrum (die Gruppe des Subjekts oder die des Prädikats), sie bestehen aus einem Wort (einwörtige Sätze), z.B.: *Aufstehen! Zurück! Schade. Ja! Nein!*, oder aus einer Wortfügung, z.B.: *Welch schönes Buch! Eine interessante Geschichte!*

Die meisten Wissenschaftler teilen die eingliedrigen Sätze in 2 Gruppen: 1) verbale oder 2) nicht verbale.

Verbale eingliedrige Sätze sind vor allem Sätze, deren Prädikat durch die zweite Person Singular und Plural des Imperativs, durch das unabhängige Infinitiv oder Partizip, durch das unpersönliche Passiv bei ungerader Wortfolge oder durch ein Empfindungsverb bei ungerader Wortfolge ausgedrückt ist:

*Kräfte sammeln zum letzten Gefechte! (E. Weinert)*

*Hier wird nicht gestört. (A. Seghers)*

Unter den nicht verbalen eingliedrigen Sätzen unterscheidet man:

1) substantivische. Das sind die Sätze, die aus Substantiven im Nominativ mit oder ohne Bestimmungswörter bestehen. Sie werden nominale Sätze genannt und kommen als stilistisches Mittel der Beschreibung sehr oft in der schönen Literatur vor: *Hotel-Terrasse am Meer. Links Glastür in den Salon. Mehrere Tische. Blühende Büsche unter dem Geländer. Blauer Himmel und blaues Meer. (H.Mann);*

2) adverbiale: *Nach einer Pause arbeitete er weiter. Langsam und besonnen. (B. Kellermann);*



---

3) modale (Ja. Nein. Vielleicht. Gewiss. Keinesfalls): „*Fährst du morgen auf den Markt?*“ – „*Ja*“. (A. Seghers)

„*Wir müssen leben*“ – „*Sicher*“ (B. Brecht);

4) interjektionale: *Juchhe! Also vorwärts, hinaus in die Welt!* (M. Ebner Eschenbach).

E. Gulyga und M. Nathanson zählen zu den nicht verbalen eingliedrigen Sätzen auch die Adjektivsätze, die die Umgebung oder einen Gegenstand (eine Erscheinung) charakterisieren, z.B.: *Schön! Wie gemütlich!*

Im System des einfachen Satzes nehmen die elliptischen (unvollständigen) und die abgebrochenen (nicht beendeten) Sätze eine besondere Stelle ein.

In den **elliptischen Sätzen** fehlen ein oder mehrere Glieder (sie werden ausgelassen), sie sind aber aus dem Kontext oder nach der Analogie mit vollen zweigliedrigen Sätzen leicht wiederherstellbar.

*Wer singt?* – *Die Schwester.* (Das fehlende Prädikat geht aus dem Inhalt des vorangehenden Satzes hervor).

Die elliptischen Sätze kommen meistens im Dialog vor. Sie können sowohl Fragen, als auch die Antworten sein.

„*Wie heißen Sie?*“ – „*Ackermann.*“ – „*Was sind Sie?*“ – „*Hilfsschreiber.*“ – „*Zivilberuf?*“ – „*Student.*“ – „*Wo verwundet?*“ – „*An der Somme.*“ (B. Kellermann)

Zu den elliptischen Sätzen gehören auch die Sätze, in denen nicht das ganze Prädikat, sondern nur der konjugierte Teil fehlt:

*Und du so ruhig, meine Tochter?* (G. E. Lessing)

*Tu, was ich dir befohlen!* (J. F. Schiller).

In den **abgebrochenen Sätzen** werden manche Glieder ausgelassen, da der Sprechende sehr affektiert ist. In einem nichtvollendeten (abgebrochenen) Satz kann nicht festgestellt werden, welche Glieder ausgelassen sind.

*Unmöglich! ... Es ist nicht möglich!.. Nein, Gerda...Tom.....Die arme Armgard! So musste es für sie kommen...* (Th. Mann).

### **7. Einfache nicht erweiterte und erweiterte Sätze.**

Die Sätze, die nur aus dem Subjekt und dem Prädikat bestehen, sind **einfache nicht erweiterte Sätze**. Solche Sätze nennt man reine einfache Sätze.

*Der Winter ist gekommen.*

*Es schneit.*

**Der einfache erweiterte Satz** besteht aus dem Subjekt, dem Prädikat und einem oder mehreren Nebengliedern.

*Der Winter ist schon gekommen.*

*Es schneit seit einigen Stunden ununterbrochen.*

Im Satz kann es mehrere Hauptglieder (Subjekte, Prädikate) oder mehrere gleichartige Nebenglieder geben. Demnach können Sätze mit gleichartigen Gliedern sowohl erweitert als auch unerweitert sein.

# VORGESCHICHTE DER DEUTSCHEN SPRACHE

**Дисципліна:** Історія німецької мови

**Вид лекції:** тематична лекція з елементами бесіди

**Дидактичні цілі:**

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

Розвиваючі: навчити осмислювати здобуті знання, проводити аналіз поставленої проблеми, забезпечити мотивацію та інтерес до історії німецької мови.

Виховні: формувати науково-матеріалістичний світогляд, викликати інтерес до предмету, що вивчається.

**Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки:** лінгвокраїнознавство та лексикологія німецької мови, інтерпретації художнього тексту, культурологія, психологія, філософія.

**Основні поняття (терміни):** das Indogermanische, das Urgermanische, die Reduplikation, der Ablaut, die erste oder germanische Lautverschiebung, das Verners Gesetz .

**Наочність:** дидактичні матеріали – таблиці.

## Theoretische Fragen

1. Urgermanisch. Die alten Germanen.
2. Der germanische Wortschatz.
3. Der germanische Formenbestand.
4. Der germanische Vokalismus.
5. Der germanische Konsonantismus. Die erste (germanische) Lautverschiebung. Verners Gesetz.

## 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. **Urgermanisch. Die alten Germanen**

Das Ur-Indogermanische ist schätzungsweise 5000 – 3000 v. Chr. entstanden, über sein Ursprungsgebiet gibt es keine Klarheit. Die Indogermanen sind aber vermutlich die Träger der Kurgan-Kultur (sog. „Schnurkeramiker“), die um 5000 v. Chr. nördlich des Kaspischen Meeres existierte. Anhand von Gemeinsamkeiten im Vokabular für bestimmte Pflanzen und technische Errungenschaften und Unterschieden im Vokabular für andere Vegetation und Errungenschaften lässt sich dieser Ursprung ungefähr zeitlich und geographisch eingrenzen. Direkte Belege dieser Sprache gibt es nicht, sie kann nur durch den Vergleich der später daraus entstandenen Sprachen erschlossen werden. Alteuropäische Hydronymie zeigt sich an Gewässernamen mit \*al- (< \*ol-/\*el-) oder \*sal- (*Elbe, Aller, Ala, Elz, Als, Allia, Saale, Sella, Salisa*).

Das Germanische bildet einen Zweig in der Geschichte der sogenannten Indoeuropäischen Sprachfamilie. Die Germanen sind aus einer Gruppe von urindoeuropäischen Sippen und Stämmen entstanden. Das begann im 3. Jahrtausend vor Chr. Sie lebten in der Urgesellschaft, an der unteren Stufe der Barbarei. Sie hießen Cimbern, Teutonen, Cherusker, Bataver. Der König stand an der Spitze der Sippe. Es gab weder Arme noch Reiche. Das war ein Hirten- und Jägervolk.

Um das erste Jahrtausend v. Chr. begannen die Wanderungen der Germanen. Sie bewegten sich nach Süden und besetzten zuerst Gebiete an der unteren Weser und Oder, dann drangen sie weiter und erreichten die Grenzen des römischen Reiches. Das dauerte drei Jahrhunderte. Es kam zu dauernden Kontakten und der Bekanntschaft mit der antiken Welt. Die Germanen durchbrachen die Grenzen des römischen Imperiums und bildeten Ende des 3. Jhd. die sogenannten barbarischen Reiche. Die

---

Germanen und Römer verschmolzen allmählich. Im 5 – 6. Jhd. v. Chr. standen sie schon an der Schwelle der Bildung der Nationalitäten. Die skandinavischen Stämme wanderten nicht.

Über die germanischen Stämme des Altertums schreiben die griechischen und römischen Schriftsteller. Man muss folgende Werke nennen:

Das berühmte Werk des römischen Historikers Tacitus „*Germania*“.

Die „*Weltgeographie*“ von Ptolemäus.

Das Werk „*Gallischer Krieg*“ vom römischen Feldherrn Gaius Julius Cäsar. Er berichtete über die Lebensweise der alten Germanen ausführlich.

Originäre Zeugnisse sind *Runeninschriften (der Helm von Negau* (300 v. Chr.) und *das goldene Horn von Gallehus* (um 400 n. Chr.)).

Im 3. – 6. Jhd. v. Chr. befanden sich die Germanen schon auf der Mittelstufe der Barbarei. Ihre Lebensweise war einfach. Sie bewegten sich leicht von einem Ort zum anderen, züchteten Vieh, ihr Essen waren Käse, Fleisch, Milch, wilde Früchte. Ganze Stämme wanderten mit Weib und Kind, mit Hab und Gut. Das Vieh wurde mitgetrieben. Üblicherweise werden die germanischen Stämme in drei große Gruppen unterteilt: Nord-, Ost- und Westgermanen. Die wichtigsten Völker der einzelnen Gruppen sind folgende:

a) Nordgermanen: Wikinger, Normannen (altnordisch);

b) Ostgermanen (†): Goten, Vandalen, Gepiden, Rugier, Burgunden (Gotisch; Rudimente als Lehnwörter erhalten, Krimgotisch noch im 18. Jhd. belegt);

c) Westgermanen:

– Nordseegermanen: Friesen (altfriesisch), Angeln (altenglisch), Sachsen (altsächsisch), Jüten; bei Plinius/Tacitus als Ingwäonen bezeichnet;

– Weser-Rhein-Germanen: Franken; Istwäonen;

– Elbgermanen: Langobarden (†), Sweben, Alemannen, Hermunduren (†), Baiern; Erminonen/Herminonen.

(Tacitus) Am Anfang u. Z. leben sie schon auf der oberen Stufe der Barbarei. Sie wohnen in Blockhäusern, tragen grobe Wollmäntel, Tierfelle, die Frauen tragen leinene Unterkleider. Geld ist nur römisches. Gold und Silber verarbeiten sie noch nicht. Eisen ist selten. Die Runenschrift wurde zu kultischen Zwecken gebraucht (Runenzauber, Schutzrunen auf Waffen, Amuletten, Grabsteinen, Schmucksachen). Die Buchstaben sind griechisch oder lateinisch. Die Heldenlieder existierten nur in mündlicher Form. Es gab noch Menschenopfer.

Allmählich begann der Übergang zur Klassengesellschaft und zum Staat. Die Germanen verarbeiteten schon Gold, Silber und Eisen, machten

---

Metallwaren, Textilwaren. Die Stämme vereinigten sich zu mächtigen Verbänden (3. Jhd.): der alemannische Stammesbund, der sächsische Stammesbund, der mächtige Stammesbund der Franken, der später eine große Rolle bei der Herausbildung der deutschen Nationalität spielte. Im Raum zwischen der Ostsee und dem Schwarzen Meer bildete sich im 4. Jhd. ein mächtiger Stammesbund der Goten. Sie lebten am Schwarzen und Asowschen Meer am unteren Dnipro und Dnister. Nur die Goten hatten zu dieser Zeit ein schriftliches Denkmal die gotische Bibel, aus dem Griechischen wurde sie vom Bischof Wulfila übersetzt. Sie hat eine große Bedeutung für die Geschichte der germanischen Sprachen. Es gab noch andere Stammesverbände: Burgunden, Wandalen, Angel, Sachsen, Langobarden, Thüringen.

## 2. Der germanische Wortschatz

Die älteste Stufe in der Entwicklung der germanischen Sprachen heißt Urgermanisch. Sie entwickelte sich aus urindoeuropäischen Dialekten im 3000 bis 1000 v. Chr. Diese Dialekte waren schriftlos. Urgermanisch kann nur rekonstruiert werden und zwar durch den Vergleich vieler germanischer Sprachen miteinander.

Im Urgermanischen gab es viele Neuerungen im Wortschatz, phonologischen System und grammatischen Bau. Etwa zwei Drittel der gemeingermanischen Wörter haben ihre Äquivalente im Indoeuropäischen. Diese Grundwörter sind aus dem Indoeuropäischen durch das Urgermanische in alle germanischen Sprachen gekommen, sie bilden damit den Grundstock des urgermanischen Wortschatzes und der germanischen Sprachen überhaupt. Das sind: Pronomen, Zahlwörter, Verwandtschaftsnamen, Benennungen für Körperteile, Vögel und Tiere: *got. ik, d. ich; d. du, lat. tu, ukr. mu; d. zwei, engl. two, ukr. два.*

Ein Drittel des germanischen Wortschatzes ist neu. Diese Wörter widerspiegeln das Leben der alten Germanen. Sie beziehen sich auf:

1. Schifffahrt und Fischfang (*See, Schiff, schwimmen, Hafen*);
2. Himmelsrichtungen (*Nord, West*);
3. Viehzucht und Jagd (*Kalb, Schaf, Bär, Rabe*);
4. Wohnwesen (*Bett, Hof, Haus*);
5. Kriegsführung (*Krieg, Schwert, Helm, fliehen*);
6. Gemeinschaftsleben (*Friede, Volk, Adel*).

## 3. Der germanische Formenbestand

Das Urgermanische wie alle indoeuropäischen Sprachen hatte eine reich entwickelte Flexion.

---

Das Substantiv besaß drei Kategorien: des Genus, des Numerus und des Kasus. Es gab viele stammbildende Suffixe. Das einfachste Modell einer Kasusform des Substantivs enthielt drei Morpheme: Wurzelmorphem, stammbildendes Suffix, Kasusendung: *kuning* – a – z (*König*).

Adjektive und Pronomen waren auch reich entwickelt und hatten eine reiche Flexion, auch viele suppletive Formen wie im Indoeuropäischen.

Das Verb hatte alle Kategorien: Person, Numerus, Tempus, Genus und Modus. Es gab drei Personen und drei Numeri (Singular, Plural und Dual), zwei Tempora (Präsens und Präteritum), zwei Genera (Aktiv und Mediopassiv), drei Modi (Indikativ, Imperativ und Optativ (Wunschsätze)). Im Indoeuropäischen war der Ablaut sehr verbreitet: *wezy* – *wis*, *wecy* – *wic*. Im Urgermanischen wird der Ablaut auf alle starken Verben verbreitet, so im ahd. *neman* – *nam* – *namum* – *ginoman*. Unter dem Begriff „**Ablaut**“ versteht man den regelmäßigen Wechsel bestimmter Vokale in den Wörtern, die sich im etymologischen Zusammenhang befinden. Dieser Terminus wurde von Jacob Grimm eingeführt. Der Ablaut ist bereits im Paradigma des indoeuropäischen Verbs als Mittel der Formenbildung sowie im System der Wortbildung belegt. Es sind zwei Arten des Ablauts zu unterscheiden: Der *quantitative* Ablaut. Damit wird der Wechsel eines kurzen Vokals (z. B. e, o, i) mit einem langen Vokal oder mit Null (Schwund des Vokals) gemeint: ahd. *rītan* – *ritt*, *nam* – *nānum* (â ist aus germ. e entstanden), auch ukr. *6epy* – *6pab*. Dementsprechend unterscheidet man drei Stufen des quantitativen Ablauts: eine Normalstufe (der Vokal ist kurz), eine Dehnstufe (der Vokal ist lang) und eine Schwundstufe (der Vokal schwindet). Der *qualitative* Ablaut. So wird der Wechsel der Vokale verschiedener Qualität (meistens e/a < ide. e/o) innerhalb des gleichen Wortstammes genannt, z. B. ahd. *neman* – *nam*, *biogan* – *bong*. Außer dem Ablaut ist häufig in Verbindung damit verwendete das Indoeuropäische zur Bildung der Vergangenheitsformen einiger Verben ein sehr archaisches Mittel, **die Reduplikation**, d. h. die Verdopplung des anlautenden Konsonanten des Wurzelmorphems, z. B. ai. *dars* – „sehen“ – Perf. *dadarsa*; griech. *leipo* – „ich lasse“ – Perf. *leloipa*; griech. *derkomai* – „ich sehe“ – Perf. *dedork*.

Im Bereich der Substantive bekam die Stammbildung auf -n eine für das Indoeuropäische ungewöhnliche Ausbreitung, was zur zunehmenden Polarisierung der vokalischen „starken“ Deklination und der konsonantischen „schwachen“ Deklination führte. Bei den Adjektiven gibt es schon die „starke“ und die „schwache“ Deklination. Bei den Verben war die wichtigste Neuerung die Herausbildung der starken und schwachen Konjugation. Die schwache Konjugation ist eine absolute Neuerung des Germanischen.

---

Der germanische Vokalismus

Die Neuerungen im phonologischen System sind sehr bedeutend. Gerade sie bestimmten im Weiteren die Eigenart der germanischen Sprachen. Die wichtigsten davon sind:

Das Indoeuropäische hatte fünf Vokale (*a, e, i, o, u*), die kurz oder lang sein konnten, und die Diphthonge *ai, ei, oi, au, eu, ou*, sowie einen Murmellaut. Außerdem konnten die Nasale und Liquiden die Rolle eines Vokals übernehmen, also silbenbildend sein.

Der germanische Vokalismus weist dem Indoeuropäischen gegenüber folgende Neuerungen auf:

ide. *o* > germ. *a*: lat. *nox* – ahd. *naht* „Nacht“;

ide. *â* > germ. *ô*: lat. *mâter* – as. *môdar* „Mutter“;

ide. *oi* > germ. *ai*: griech. (*w*)*oida* – got. *wait* „ich weiß“;

ide. *ei* > germ. *î*: griech. *steichein* – ahd. *stîgan* „steigen“.

## 5. Der germanische Konsonantismus. Die erste (germanische) Lautverschiebung. Verners Gesetz

Die erste oder germanische Lautverschiebung. Das war ein großer Wandel im Konsonantensystem. Das Germanische unterscheidet sich in einigen Punkten systematisch von den anderen indoeuropäischen Sprachen. Der wichtigste Unterschied betrifft systematische Lautveränderungen, die unter dem Begriff „germanische Lautverschiebung“ zusammengefasst werden. Diese Entwicklung zog sich über Jahrhunderte hinweg und war wahrscheinlich um das 2. Jhd. vor Chr. abgeschlossen.

Die indoeuropäischen stimmlosen Verschlusslaute *p, t, k* und die stimmlosen behauchten (aspirierten) Verschlusslaute *ph, th, kh* wurden im Germanischen zu stimmlosen Reibelauten *f, þ, h*:

lat. *pater* – ahd. *fater* (Vater);

lat. *tres* – ae. *þrie* (drei);

lat. *Cornu* – ahd. *horn* (Horn).

Die indoeuropäischen stimmhaften Verschlusslaute *b, d, g* werden im Germanischen zu den stimmlosen Verschlusslauten *p, t, k*:

ukr. *болото* – engl. *pool* (Pfuhl);

ukr. *два* – engl. *two* (zwei);

lat. *genus* – ahd. *kunni* (Geschlecht).

Die indoeuropäischen stimmhaften aspirierten Verschlusslaute *bh, dh, gh* wurden im Germanischen zu den stimmhaften Reibelauten *þ, ð, ǰ* (*b, ð, g*) und später entsprechend zu den Verschlusslauten *b, d, g*. Die letzteren findet man in den ober- bzw. mitteldeutschen Dialekten. Das Englische, Friesische, Niederdeutsche behalten sehr oft die stimmhaften Reibelaute:

---

ai. *bhratar* – ahd. *bruodar* (Bruder);

ai. *madhyas* – ae. *mid* (mittlerer).

Verners Gesetz und der grammatische Wechsel. Der Wortakzent im Indoeuropäischen war beweglich und konnte auf eine beliebige Silbe des Wortes fallen. Als sehr abhängig von den Akzentverhältnissen erwiesen sich die im Ergebnis der germanischen Lautverschiebung entstandenen germanischen stimmlosen Reibelaute *f*, *þ*, *h* sowie der stimmlose Reibelaut *s*. War die diesen Konsonanten vorausgehende Silbe betont, so behielten sie ihre Qualität, war die Silbe nicht betont, so wurden sie zu den stimmhaften Reibelauten *b*, *d*, *g*, *z* und fielen mit den *bh*, *dh*, *gh* zusammen. Vgl. ukr. *свѣкоп* – ahd. *swehur* und ukr. *свекрыха* – ahd. *swigar*.

Diese Gesetzmäßigkeit wurde von Karl Verner im Jahre 1876 entdeckt. Verners Gesetz erklärt die Gegenüberstellung der stimmhaften und stimmlosen Konsonanten in vielen grammatischen Formen des Verbs und des Nomens. So gibt es z. B. im modernen Deutsch die Laute *f*, *d*, *h*, welche aus den germanischen stimmlosen Reibelauten *f*, *þ*, *h* abgeleitet werden (die 1. Lautverschiebung). Andererseits ergaben in eng zusammengehörigen Formen die stimmhaften Reibelaute *b*, *d*, *g* (diese sind die Folge des Verners Gesetzes) die stimmhaften Verschlusslaute, die nach der 2. Lautverschiebung die Form *b*, *d*, *g* angenommen haben. Auf solche Weise entstand der sog. *grammatische Wechsel* der stimmhaften und stimmlosen Konsonanten *f* – *b*, *d* – *t*, *h* – *g*, *s* – *r* (Rhotazismus):

*heben* – Hefe

*ziehen* – zog

*schneiden* – geschnitten

*frieren* – Frost

Aber die wichtigste Neuerung dieser Periode war die Akzentverschiebung. Das Indoeuropäische hatte einen freien Wortakzent. Im Urgermanischen vollzog sich der Übergang zur Anfangsbetonung, die alle germanischen Sprachen aufweisen. Neuerung hatte eine besondere Bedeutung für die weitere Entwicklung der einzelnen germanischen Sprachen. Die Festlegung des Akzents auf die erste Silbe führte im Deutschen:

zu der Abschwächung der verschiedenen unbetonten Vokale;

zu der Reduzierung der Silbenanzahl in der Wortstruktur;

zu der Vereinfachung der Kasusflexionen der Substantive und der Personalendungen der Verben;

und als Folge dessen entstand später im Deutschen die obligatorische Zweigliedrigkeit im Satz (Subjekt-Prädikat-Verhältnis).

### **Zusammenfassung**

Das Germanische bildet einen Zweig in der Geschichte der sogenannten Indoeuropäischen Sprachfamilie. Die Germanen sind aus



---

einer Gruppe von urindoeuropäischen Sippen und Stämmen entstanden. Das begann im 3. Jahrtausend vor Chr. Sie lebten in der Urgesellschaft, an der unteren Stufe der Barbarei.

Die älteste Stufe in der Entwicklung der germanischen Sprachen heißt Urgermanisch. Sie entwickelte sich aus urindoeuropäischen Dialekten im 3000 bis 1000 v. Chr. Diese Dialekte waren schriftlos.

Im Urgermanischen gab es viele Neuerungen im Wortschatz, phonologischen System und grammatischen Bau. Etwa zwei Drittel der gemeingermanischen Wörter haben ihre Äquivalente im Indoeuropäischen. Das Urgermanische wie alle indoeuropäischen Sprachen hatte eine reich entwickelte Flexion. Die Neuerungen im phonologischen System waren sehr bedeutend. Gerade sie bestimmten im Weiteren die Eigenart der germanischen Sprachen. Die erste oder germanische Lautverschiebung war ein großer Wandel im Konsonantensystem. Im Urgermanischen vollzog sich der Übergang zur Anfangsbetonung, die alle germanischen Sprachen aufweisen.

## **ENGLISH ACCENTUAL STRUCTURE**

**Дисципліна:** теоретична фонетика англійської мови

**Вид лекції:** тематична

**Дидактичні цілі:**

*Навчальні:* аналіз фонетичних та акцентуальних особливостей англійської мови на сучасному етапі, удосконалення вимови в процесі формування іншомовної фонетичної компетенції та здатності студентів практично користуватися мовною системою відповідно до норм конкретної мови і культури та усвідомлення особливостей мовних явищ.

*Розвиваючі:* розвиток практичних умінь та навичок аналізу фонетичних особливостей англійської мови на основі теоретичного матеріалу.

*Виховні:* формування мотивації та інтересу до вивчення іноземної мови.

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

**Основні поняття:** accenteme, accented syllables, antepenult, constitutive function, distinctive function, fixed stress, free stress, penult, primary stress, pre-antepenult, recessive tendency, recognitive function, rhythmical tendency, retentive tendency, secondary stress, sentence stress, subscript stress mark, tertiary stress, ult, word stress.

**Навчально – методичне забезпечення:** мультимедійна презентація.

### **План**

1. The nature of stress
2. Types of word stress
3. Word stress tendencies
4. Word stress functions
5. Stress patterns of English words
6. Basic rules of accentuation

---

### Рекомендована література:

1. Врабель Т.Т. Лекції та методичний посібник для семінарів з теоретичної фонетики англійської мови / Т.Т. Врабель. – Ужгород: ПоліПрінт, 2009. – 176 с.
2. Димитренко Л.В. Методичні рекомендації та завдання з курсу “Теоретична фонетика англійської мови” для студентів факультету іноземної філології / Л.В. Димитренко. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2002. – 16 с.
3. Паращук В.Ю. Теоретична фонетика англійської мови: Навчальний посібник для студентів факультетів іноземних мов / В.Ю. Паращук. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2005. – 240с.
4. Теоретическая фонетика английского языка. Лекции, семинары, упражнения : учеб. пособие / М.В. Евстифеева. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2012. – 168 с.
5. Теоретическая фонетика английского языка: Учеб. Для студ. ин-тов и фак. иностр. яз / М.А.Соколова, К.П.Гинтовт, И.С.Тихонова, Р.М.Тихонова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 286 с.
6. Фонетика англійської мови: фоностилістика і риторика мовленнєвої комунікації.: посібник для студентів вищих навчальних закладів / М.П.Дворжецька, Т.В.Макухіна, Л.М.Велікова, Є.О.Снегірєва. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2005. – 208 с.
7. Gimson A.C. Gimson's Pronunciation of English. Sixth ed. / Revised by Alan Cruttenden. London, New York: Edward Arnold, 2001. – 339 p.
8. Pronunciation pedagogy and theory. New Views, new Directions/ J.Morley. – Illinois: Pentagraph Printing: Bloomington, 1994. – 120 p.
9. Roach P.E. Phonetics and Phonology: A Practical Course. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – P. 133-178.

### Текст лекції

#### 1. The nature of stress

The syllabic structure of words is closely connected with their accentual structure. The sequence of syllables in a word is not pronounced identically, some syllables are uttered with greater prominence. These are known as **stressed** or **accented syllables**.

Stress in isolated words is termed '**word stress**'; stress in connected speech is termed '**sentence stress**'. Word stress in English is indicated by placing a special stress mark before a stressed syllable /'/. Sentence stress also needs special marking.

---

The term 'word stress' doesn't get a single definition in linguistics. It is defined as:

- an increase of expiratory energy and articulatory activity (B.A. Bogoroditsky);
- the greater degree of force exhalation and loudness (D. Jones);
- the changes in the degree of force of breath (H. Sweet) etc.

It is clear that the effect of prominence of a stressed syllable is achieved due to distinctions in its articulatory and auditory characteristics which vary in different languages. Thus the most suitable and generally accepted approach lies in studying the nature of word stress.

The nature of word stress in English is a disputable question. It is traditionally defined as mostly dynamic stress with some tonic component. But modern phonology suggests another approach. Some linguists (D. Crystal, A.G. Gimson, S.F. Leontyeva, and others) state that the special prominence of English stressed syllables is manifested not only through the increase of intensity and pitch variations, but also through the changes in the quantity of vowels and quality of vowels and consonants.

Indeed, if we compare stressed and unstressed syllables in the words *abstract* ['æbstrækt] and *to abstract* [əb'strækt], we may notice the following peculiarities of the stressed syllables:

- the force of stressed syllables is greater, as the articulation is more energetic;
- the voice pitch is higher, because the vocal cords and the walls of the resonator are more tense;
- the quantity of the vowel [æ] in [əb'strækt] is greater, as it is longer;
- the quality of the second vowel [æ] in ['æbstrækt] is also different, because it changes the distinctive features from a broad variant of the open vowel closer to a narrow one.

So, the problem of components interrelation in the English word stress is still awaiting its solution.

The realization of English word stress in actual speech may not coincide with that in individual words. As it has been stated before, the notion of **word stress** is closely connected with the notion of **sentence stress**.

This connection is exercised with the help of their similar and different features.

On the one hand, word stress and sentence stress have a lot in common:

- the accentual structure of a word predetermines the arrangement of stresses in a phrase, because sentence stress usually falls on the syllables marked by word stress;
- the stress pattern of a phrase is conditioned by the semantic and syntactical value of words, as only notional words are generally stressed;

---

– the rhythmical tendency of words and phrases is observed in the alternation of stressed and unstressed syllables at approximately equal intervals.

On the other hand, the demarcation of word stress and sentence stress is rather distinct:

– the sphere of application is different, as they characterize different language units: word stress is applied to a word, but sentence stress is applied to a phrase;

– the syntactical value of words isn't always kept, because there are cases when notional words are not stressed in a phrase (*I 'don't like that 'man!*);

– the rhythmic structure of a word and a phrase may not coincide, as the number of stresses varies within isolated words and different phrases (*'Fif'teen. → 'Open 'page 'fifteen. → He 'mounted 'fifteen 'hills.*);

– the stress characteristics of a word are changed under the influence of the tempo of phrases, because quick speed of articulation usually causes the dropping of secondary stress (*The 'mass demons'tration was sup'pressed by 'local au'thorities.*).

The basic rules of sentence stress are:

1) content words are stressed;

2) structure words are unstressed;

3) the time between stressed words is always the same.

English is a stress-timed language which has absolute patterns of rhythms. In other words, approximately every 0.6 seconds a stressed syllable must occur.

## 2. Types of word stress

**Word stress** should be defined as a complex phenomenon marked by the changes of force, pitch, quantitative and qualitative components. The correlation of these components determines the nature of word stress in an individual language, so that:

1. **force (dynamic)** stress implies greater force and intensity of articulation in stressed syllables;

2. **tonic (musical)** stress is connected with the variations of voice pitch in stressed syllables;

3. **quantitative** stress concerns the increase of the length of nuclear vowels in stressed syllables;

4. **qualitative** stress deals with the colour of nuclear vowels, which reveal all their distinctive features in stressed syllables.

European languages such as English, German, French possess dynamic word stress. The musical word stress is observed in Chinese, Japanese,

---

and Vietnamese. The dynamic and the tonic features of English word stress prevail over the others. The accent is also influenced by the vowel length and quality. The vowel of the stressed syllable is never reduced and it is longer than in the unstressed one.

The traditional classification of languages according to the **placement of word stress** includes languages with fixed and free stress.

If the stress is limited to a particular syllable of a polysyllabic word, it is called **fixed**. For example, in French the stress always falls on the last syllable of the word, in Finnish and Czech – on the first syllable, in Polish – on the last but one syllable.

If the place of the stress is not confined to a specific position in a word, it is called **free**.

The English language represents a more complicated case, because it tends to combine free and fixed tendencies of the placement of word stress. It holds true that word stress can fall on different syllables in English words (*'mother, 'cinema, ba'lloon, de'mocracy*). Moreover, there are cases of stress shifting which help to differentiate parts of speech or derivative word-forms (*'import – to im'port, 'library – li'brarian*). Still the placement of stress in English words is highly predictable, as its position in most cases is the product of the historical language development.

In order to avoid accentual mistakes and difficulties in establishing the stress pattern of English words, it is necessary for language learners to know the basic rules of accentuation, which are presupposed by the origin of English words and their rhythmic or morphemic structure.

The American scientists B. Blokh and G. Trager distinguish four degrees of word stress according to the **degree of prominence**: primary, secondary, tertiary and weak stress. The English word stress is limited by two tendencies: recessive and rhythmical due to their origin. In Germanic languages the word stress originally fell on the initial syllable or the second syllable, the root syllable in the English words with prefixes.

Both primary and secondary types serve to single out stressed syllables in a word, but the degree of prominence achieved by the primary stress is greater than that indicated by the secondary stress.

Notional words in every language have primary stress, which is also termed 'main' or 'nuclear'. The existence of secondary stress in polysyllabic words is not characteristic of all languages.

For example, English words with the number of syllables counted one to four usually have one primary stress (*'toy, 'owner, 'character, psy'chology*), but most words of more than four syllables have two stresses: primary and secondary (*pro,nunci'ation*).

---

The most common mistake made by Ukrainian students consists in omitting the secondary stress in words like *demonstration* [ˌdem.ənˈstreɪʃən] under the influence of the primary stress pattern *демонстрація*. Therefore special attention should be paid to this peculiarity of English word stress in the process of language teaching.

The foresaid distribution of the degrees of word stress is backed up by all linguists. However, the opinions of phoneticians differ concerning the following question: how many degrees of stress are linguistically relevant in a word?

The difference between the secondary and tertiary stresses is rather vague and seems to be predetermined by the differences between British and American variants of English.

For example, some suffixes of nouns and verbs get additional tertiary stress in American English (*terri,tory*, *dictio,nary*, *adver,tize*). Yet the tendency to use tertiary stress on a post-tonic syllable is also traced in modern British English.

Due to some peculiarities of the English language, some polysyllabic words have two primary stresses (*seven'teen*, *good-'looking*, to *'mis'lead*).

The difference between them is marked by the predominance of some components determining the nature of word stress.

The first main stress, which is called 'pre-nuclear primary stress', is accompanied with the change of the pitch level height. The second main stress, which is called 'nuclear primary stress', is affected by a change of pitch direction and forms the accentual nucleus of a word. There are cases when the two primary stresses may be accompanied with a secondary one (*re,organi'zation* [ri:ɔ:gənaɪˈzeɪʃən]).

It's necessary to mention that all the words with two primary stresses in modern English may have variants in accentuation generally observed in connected speech. They are usually pronounced with two primary stresses in a careful normative conversation and retain the difference between the nuclear and pre-nuclear primary stress (*indi'vidu'alitɪ*, *ir'regular*). But in a rapid colloquial conversation the degree of the first primary stress may be changed into the secondary or even weak one (*'indi,vidu'alitɪ*, *ir'regular*).

There are several systems of notation for marking stress in a written word that can make the concept visual for the language users: CAPitals, **boldface**, *grave* and underlining. Most dictionaries mark primary stress with a vertical superscript stress mark – ‘ before the main stress syllable, and secondary stress with a subscript stress mark – , before the syllable bearing secondary stress; tertiary stress is marked with o before the appropriate syllable: *interchangeability* [ˌɪn.tə.ɔtʃeɪn.dʒə.'bɪlɪtɪ]. The stress

---

marks in the Ukrainian phonetic traditions are placed above the stressed vowels which are the nuclei of the syllable.

The stress in a word may be on the last syllable, the **ult**; on the next-to-last (the second from the end), **the penult**; on the third syllable from the end, the **antepenult**; and a few words are stressed on the fourth syllable from the end, **the pre-antepenult**.

### 3. Stress tendencies in modern English

The accentual structure of English words is rather unstable due to differences in the origin of English vocabulary. Modern English word stock presents a mixture of native and borrowed words, and it is small wonder that lexical layers of different origin follow different tendencies in accentuation.

Three main tendencies characterize word stress in the English language: recessive, rhythmical, and retentive.

1. The **recessive tendency** is observed mostly in monosyllabic or disyllabic words of Anglo-Saxon origin and some French borrowings. It is explained by the fact that in Germanic languages the stress originally fell on the initial syllable or the second (root) syllable in words with prefixes.

Unrestricted recessive tendency indicates native English words without prefixes (*'mother*, *'swallow*) and assimilated French borrowings dated back to the 15th century (*'reason*, *'colour*) with the stress on the first syllable.

Restricted recessive tendency characterizes English words with prefixes (*fore'see*, *be'gin*) where the root syllable is stressed.

2. The **rhythmical tendency** in present-day English is caused by the rhythm of alternating stressed and unstressed syllables in polysyllabic words. It explains the placement of primary stress on the third syllable from the end in three- and four-syllable words (*ar'ticulate*) and the use of secondary stress in multisyllabic French borrowings (*'revo'lution*).

3. The **retentive tendency** is traced in the instability of the accentual structure of English words. According to it a derivative often retains the stress pattern of the original parent word: *'similar* – *a'ssimilate*, *'recom'mend* – *'recommen'dation*.

For a long time the recessive and rhythmical tendencies have been in constant interrelation. This is clearly shown on the diachronic level in the process of historic assimilation of French borrowings. The shift of the original French stress in trisyllabic words onto the first syllable is the result of the strong recessive tendency and also the adaptation to the weaker rhythmical tendency (*'faculty*, *'possible*).

On the synchronic level the gradual strengthening of the rhythmical tendency becomes obvious. It may be illustrated by a great number of



---

variations in the accentual structure of English multisyllabic words, which get a spoken pronunciation variant with the stress on the second syllable ('hospitable – ho'spitable, 'distribute – dis'tribute, 'aristocrat – a'ristocrat).

The tertiary stress marking on the third syllable in American English ('terri'tory, 'neces'sary) is also an example of the rhythmical tendency.

#### 4. Word stress functions

In phonology the notion 'word stress' is replaced by the term '**accenteme**' introduced by V.A. Vassilyev (a Russian linguist, the author of the book "English Phonetics").

The **accenteme** is a suprasegmental phonological unit which varies in degrees, placement and performs different functions.

The functions of word stress as a unit of phonology are as follows: constitutive, recognitive, and distinctive.

1. **The constitutive function** consists in the ability of word stress to organize the syllables into language units with a definite accentual structure. A word does not exist without word stress, and any sound continuum becomes a phrase only when it is divided into units organized by word stress into words.

2. **The recognitive (identificatory) function** of word stress enables a person to identify a succession of syllables as the definite accentual pattern of a word. Correct accentuation helps the listener to make the process of communication easier, whereas misplacement of stress prevents normal understanding.

3. **The distinctive function** of word stress consists in its ability to differentiate the meaning of words and word-forms.

Primary accentemes are represented by stressed word positions. Weak accentemes are found in unstressed positions.

Accentuation oppositions usually consist in the shifting of word stress or changing its degrees, which may or may not be accompanied with vowel reduction.

When primary word accentemes are opposed to weak ones, they help to differentiate between words, word-forms or word combinations in the English language:

*transport* ['træn.spɔ:t] – *to transport* [træn.s'pɔ:t];

*mankind* ['mæn.kɑɪnd] – *mankind* [mən.'kɑɪnd];

*blackboard* ['blæk.bɔ:d] – *black board* [blæk.'bɔ:d].

Sometimes the difference in syllabic division might be the basic ground for differentiation sentences in such minimal pairs as:

*I noticed her eyes* – *I noticed her rise*.

*He saw the meat* – *He saw them eat*.

---

## 5. Stress patterns of English words

The distribution of stressed syllables into stress patterns helps to systematize the accentual structure of English words. The classification is made according to the degrees of word stress and the number of stressed syllables. It is also closely connected with the morphological type of words and the semantic value of their parts (roots and affixes).

### 1. [ $\perp$ — (—)].

The pattern with the primary stress on the first syllable marks:

- disyllabic words subjected to the recessive tendency (*'father*, *'sunny*, *'palace*, *'office*);
- trisyllabic words with or without suffixes subjected to the rhythmical tendency (*'family*, *'scientist*, *'populate*, *'active*);
- compound words with greater semantic significance of the first component (*'gas-pipe*, *'bookcase*).

### 2. [— $\perp$ (—)].

The pattern with the primary stress on the second syllable is realized in:

- disyllabic words with historical prefixes subjected to the restricted recessive tendency (*be'cause*, *pro'claim*, *a'part*, *for'get*);
- disyllabic verbs with the endings *-ate*, *-ise/ize*, *-y* (*nar'rate*, *com'prise*, *de'fy*);
- words of three or four syllables with suffixes subjected to the rhythmical tendency (*phi'ology*, *de'mocracy*, *ex'perience*, *o'riginate*).

### 3. [ $\perp$ (—) $\perp$ (—)].

The pattern with two primary stresses is generally observed in:

- compound nouns or adjectives, consisting of two roots (*'well-'bred*, *'absent-'minded*, *'tea-'pot*, *'ice-'cream*);
- composite verbs with postpositions (*'get 'up*, *'come 'out*, *'give 'in*);
- compound words with separable prefixes (*'un'fair*, *'dis'appear*, *'ex'minister*, *'re'play*).

### 4. [ $\perp$ $\top$ —].

The pattern with primary stress followed by the secondary one is very common among compound words as the accentuation variant of the third pattern (*'hair-'dresser*, *'dog-'killer*, *'sub'structure*). It is often realized in connected speech.

### 5. [(—) $\top$ (—) ( $\perp$ ) —].

The pattern with the secondary stress preceding the primary one marks a great number of simple polysyllabic words with affixes (*'intu'ition*, *'govern'mental*, *pe'culi'arity*, *'repre'sent*). It is as well found in compound words as the accentuation variant of the third pattern in connected speech (*'misin'terpret*).

---

6. [ $\perp \perp \perp (\perp)$ ].

The pattern with three and more primary stresses is characteristic of initial compound abbreviations ('*B' B' C (British Broadcasting Corporation)*, '*N' Y' S' E (New York Stock Exchange)*).

7. [ $\top (-) \top (-) \perp -$ ].

The pattern with two secondary stresses preceding the primary one is found in a very small number of words with the stressed prefixes, roots and suffixes ('*sub'organ'ization*, '*individuali'zation*).

8. [ $\perp \perp (-) \top -$ ].

The pattern with two primary stresses preceding the secondary one is rarely found in compound words with separable prefixes ('*un'trustworthy*).

The patterns described above suggest the idea of great variability in the accentuation of English words. The most widely used are patterns № 1, 2, 4 and 5, which cover the main part of common English vocabulary. Still there are a lot of words which have variants in accentuation. They may differ in:

- number of stresses: *UNSC* [ $\perp \perp \perp \perp$ ] or [ $\perp - - \perp$ ];
- place of stress: *laryngoscope* [ $\perp - - -$ ] or [ $- \perp - -$ ];
- degree of stress: *disability* [ $\perp - \perp - -$ ] or [ $\top - \perp - -$ ]; etc.

This fact underlines the instability of English accentual structure multiplied in connected speech.

## 6. Basic rules of accentuation

Stress tendencies and the system of stress patterns helps to establish basic rules of accentuation, which are very useful for language learners.

The accentual structure of simple and derivative words is rather complicated.

Language learners should stick to the following rules:

- most disyllabic words have stress on the first syllable ('*water*, '*finish*);
- disyllabic words with prefixes of no referential meaning of their own have stress on the second syllable (*mis'take*; *be'hind*);
- most three- and four-syllable words have stress on the third syllable from the end ('*criticism*, *re'markable*);
- four-syllable words with suffixes *-ary*, *-ory* have stress on the first syllable ('*stationary*, '*territory*);
- polysyllabic words with the primary stress on the third syllable have secondary stress on the first syllable ('*proba'bility*);
- polysyllabic words with the primary stress on the fourth and fifth syllable have secondary stress on the second syllable (*ar'ticu'lation*);

– polysyllabic words with separable prefixes with a distinct meaning have two primary stresses (*'un'known*, *'dis'charge*, *'re'pay*, *'mispro'nounce*, *'pre-'war*, *'ex-'wife*, *'inter'view*, *'antiag'gressive*).

Special attention should be paid to the accentual structure of compound words. Variability in the accentuation of English words is multiplied many times because of the variability in compound structures of the English language. Compounds may be written as one word, e.g. *dishwasher*, or with a hyphen, e.g. *user-friendly*, or with a space between the two elements, e.g. *season ticket*. There is no systematic practice in the choice among these three ways, although there is a tendency for compounds with primary stress on the first element to be written as one word or with a hyphen, and for those with the primary stress on the final element to be written as two words.

When an adjective modifies the following noun, they make a **phrase**, and typically, they have a **late stress**, i.e. the second word has more stress than the first, e.g. *polished 'wood*, *interesting 'book*, *funning 'water*, *hard 'work*, *difficult 'course*. **Compounds** typically have **early stress**, the first element is more stressed than the second: *'firewood*, *'library book*, *'running shoes*, *'homework*, *correspondence course*.

In order not to make mistakes, the following rules should be observed:

- compound numerals have two primary stresses (*'twenty-'four*);
- compound adjectives are generally double-stressed (*'well-'known*);
- compound adjectives with semantically weak second component are single-stressed (*'childlike*), but they are not numerous;
- compound verbs with post-positions get two main stresses (*'put 'off*);
- compound nouns are usually single-stressed (*'strong-box*), and thus differ from word combination with two stressed words (*'strong 'box*);
- compound nouns with the equal significance of both elements are double-stressed (*'ice-'cream*), but they are quite rare.

There are also differences between the stressing of compounds in RP and

General American, e.g.:

RP	GenAm
<i>'season 'ticket</i>	<i>,season 'ticket</i>
<i>,Adam's 'apple</i>	<i>'Adam's ,apple</i>
<i>,peanut 'butter</i>	<i>'peanut ,butter</i>
<i>,vocal 'cords</i>	<i>'vocal ,cords</i>

The accentual structure of the English language is closely connected with the distribution of vowel and consonant phonemes.

---

All English vowels may occur in stressed syllables with the exception of [ə], which is never stressed. The intensity of English vowels in identical stressed positions is different. It is the highest in [a:] and then gradually reduces to [ɪ] as follows: [a:, ɔ:, ə:, i:, u:, æ, ɔ, e, u, ɪ].

English long vowels, diphthongs and diphthongoids retain their quality in stressed positions (*army* ['a:mɪ], *eager* ['i:gə], *waiter* ['weɪtə]).

Unstressed diphthongs may partially lose their glide quality (*subway* ['sʌbweɪ]). Vowels [ɪ, u, ə] tend to occur in unstressed syllables. Syllables with the syllabic sonorants [l, m, n] are never stressed.

English consonants tend to keep their distinctive features in stressed syllables: stops have a complete closure, fricatives have full friction, fortis-lenis features distinction is clearly defined.

**Conclusions:**

So, in connected speech the accentual structure of a word obtains additional characteristics. This fact sometimes presents difficulties for language learners. They should be aware of the most widely spread accentual patterns of words, as well as of their modifications caused by rhythm, melody and tempo of utterances.

# English Verb: Main Features and Classifications

**Дисципліна:** теоретична граматики англійської мови

**Вид лекції:** тематична

**Дидактичні цілі:**

*Навчальні:* спонукати студентів до отримання знань з теорії англійської мови, зацікавити їх вивченням граматичної категорії дієслова, розкрити широту та глибину цього явища, палітру його проблем, які потребують вирішення; висвітлити семантичні, морфологічні та синтаксичні властивості англійського дієслова та можливі підходи до його класифікації.

*Розвиваючі:* виробляти у студентів вміння сприймати теоретичний англійськомовний матеріал у значному обсязі; формувати навички аналізу почутої на лекції інформації, а також трансформації набутого раніше практичного досвіду з граматики англійської мови у теоретичні знання; тренувати сприйняття, пам'ять, увагу, мислення.

*Виховні:* прищепити студентам повагу до лінгвістики як науки взагалі та до теоретичної граматики англійської мови зокрема; допомогти відчувати необхідність вивчення предмету, який є обов'язковим для фахово-професійної підготовки випускника-англіста.

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

**Основні поняття:** category, grammatical category, verb, grammatical meaning, phrasal verb, transitive verb, intransitive verb, finite verb, non-finite verb, notional verb, semi-notional verb, modal verb, link-verb, auxiliary verb, actional verb, statal verb, syntactic valency of verbs.

**Навчально-методичне забезпечення:** мультимедійна презентація, роздатковий матеріал з тезами лекції; тест; евристичні запитання.

## План

1. The category of the English verb
2. The definition and general grammatical meaning of the verb.
3. The main features and classifications of the verb

- 
- 3.1. Structural
  - 3.2. Morphological
  - 3.3. Semantic
  - 3.4. Functional
  - 3.5. Syntactic

### **Рекомендована література**

1. Бархударов Л.С. Очерки по морфологии современного английского языка. – М. : Высшая школа, 1975.
2. Блох М. Я. Теоретическая грамматика английского языка / М.Я. Блох. – М. Высшая школа, 1983. – С. 85-102.
3. Иванова И.П. Теоретическая грамматика современного английского языка : [учебник] / И.П. Иванова, В.В. Бурлакова, Г.Г. Почепцов. – Москва : Высшая школа, 1981. – 285 с.
4. Прибыток И.И. Лекции по теоретической грамматике английского языка / И.И. Прибыток. – Саратов : Научная книга, 2006. – С. 86-96.
5. Biber D. Longman Student Grammar of Spoken and Written English / D. Biber, S. Conrad, G. Leech. – Harlow : Pearson Education Limited, 2002. – P. 102-141.
6. Brinton Laurel J. The Structure of Modern English. A linguistic introduction / J. Laurel Brinton. – Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2000 – P. 8-10; 181-189.
7. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language / D. Crystal. L.; N.Y. : The Cambridge University Press, 1995. – P. 204, 212, 224.
8. Laimutis Valeika An Introductory Course in Theoretical English Grammar / Laimutis Valeika, Janina Buitkienė. – Vilnius Pedagogical University, 2003. – P. 63-71.
9. Langacker R. W. Cognitive Grammar. A Basic Introduction / R. W. Langacker. – N.Y. : Oxford Univ. Press, 2008. – 562 p.
10. Morokhovskaya E.J. Fundamentals of Theoretical English Grammar / E. J. Morokhovskaya. – K. : Vysca Skola, 1984. – P. 106-112; 129-142.
11. Quirk R. A Comprehensive Grammar of the English Language / Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. – Longman Group Limited, 1985. – 897 p.
12. The Routledge Dictionary of Language and Linguistics / based on Hadumod Bussmann, translated and edited by Gregory Trauth and Kerstin Kazzazi. – L. ; N.Y. : Routledge, 2006. – 1304 p.

---

### Pre-lecture revision Test

1. The term “grammar” goes back to a
  - a) Latin word;
  - b) French word;
  - c) Greek word.
2. The definition of the term “grammar” depends on
  - a) the methods and frameworks used to describe a language;
  - b) usage of a certain language;
  - c) the structure of this or that language.
3. From the traditional narrow perspective grammar includes
  - a) such obligatory systemic components as morphology and syntax;
  - b) phonology and semantics;
  - c) language on the whole.
4. Theoretical grammar aims to discover
  - a) specific features of every language;
  - b) what is universal to all languages;the use of this or that language
5. Predicate
  - a) represents an actor of an action;
  - b) represents the situation on the whole being an organizing center of the structure;
  - c) represents the conditions under which an event is realized.
6. An article marks syntactically
  - a) a verb phrase;
  - b) a nominative phrase;
  - c) a sentence on the whole.
7. In English of-phrase substitutes
  - a) Dative Case;
  - b) Genitive Case;
  - c) Accusative Case.
8. Valency is
  - a) combinability of elements;
  - b) distribution of elements;
  - c) neutralization of elements.
9. Grammatical category is
  - a) language-particular;
  - b) world dependent;
  - c) fully independent, autonomous.
10. The verb represents mainly
  - a) actions;
  - b) objects;
  - c) qualities.



### 1. The category of the English verb.

Language, viewed as the object of study, is conceptualized and categorized. Consequently, all language phenomena can be distributed in categories. According to E. J. Morokhovskaya language category is considered to be a general lingual representation of some conceptual category. Grammatical category is in its turn a unity of semblable grammatical meanings signified by appropriate grammatical formants. In such cases both the meanings and their markers are identified as categorial in status.

One of the most consistent theories of the grammatical categories is suggested by L. Barkhudarov. In his opinion in order to call a linguistic phenomenon a grammatical category there must be the following features:

- general grammatical meaning;
- this meaning must consist of at least two particular meanings;
- the particular meanings must be opposed to each other;
- the particular meanings must have constant grammatical means to express them.

The point of the present discussion is the grammatical category of the verb. Different approaches can be taken to its study. But it is unanimously treated as one of the most complex and fundamental grammatical categories representing an event on the whole and being its meaningful focus as it combines the meaning of the predicate and a number of features determined by the semantics of a subject and an object. It has the primary role in establishing the connection between an event named in the utterance and the reality. The question is whether we can establish direct or indirect link between an event and reality by means of the verb. Different linguistic theories give different answers. Much dispute and controversy may be found.

### 2. The definition and general grammatical meaning of the verb.

Let's go back to the origin of the term "verb". It is of Latin origin [*verbum* 'word'; translation of Greek 'that which is said; predicate']. The verb can be narrowly and widely defined. According to the narrow view the general categorial meaning of the verb is process (it is also called 'verbiality'), i.e. dynamic developing in time. The wide approach goes further and states that verbs represent not only processes but all activities in their processual, resultative and stative aspects as well as existence, possession, belonging to a class of objects or things and attitude of the speaker to the world around.

Thus, verbs represent phenomena that indicate development during time: activities, processes, results and states. Let's see the examples.

- 
- Process, e.g. “The changes ***we’re seeing*** are really drastic,” Tarasova said. “***We are seeing*** the growth rate rising exponentially.”
  - Result, e.g. In valedictory speech, Blair ***declines*** to name departure date.
  - Process + result, e.g. Scientists say that the concentration of carbon dioxide in the atmosphere ***has been rising*** since the start of the Industrial Revolution and that the increase ***has accelerated*** since the 1990s.
  - State, e.g. They ***stared*** at each other in dismay.

From the Cognitive Grammar perspective developed by R. Langacker verb can be characterized at the schema level. The schema for verbs presupposes two fundamental cognitive abilities: the capacity for apprehending relationships and for tracking relationships through time. The verb prototype is the interaction between two objects, motion, dynamic force relations and continuity. Actions are prototypical for the verb category.

### 3. The main features and classifications of the verb.

The category of the verb is characterized by certain structural, morphological, semantic, functional and syntactic features.

#### 3.1. Structural

Structurally verbs fall into one or single word units and multi-word units. The multi-word verbs usually have idiomatic meanings that cannot be derived from the meaning of each individual words. They are classified into four classes: 1) phrasal verbs; 2) prepositional verbs; 3) phrasal-prepositional verbs; 4) other multi-word verb constructions (e.g., *bear in mind, come as a surprise, etc*). Phrasal verbs consist of a verb followed by an adverbial particle (e.g., *carry out ≈ undertake, find out ≈ discover, pick up, etc*). Prepositional verbs consist of a verb followed by a preposition (e.g. *look at, listen to, etc*). Phrasal-prepositional verbs contain both an adverbial particle and a preposition, (e.g. *to get away with*).

◆ What are the forms of word-building for verbs?

**3.2. Morphological** classifications of the verb are based on its structural ability: 1) to enrich the language and 2) to express grammatical meanings of person, number, tense, etc.

New verbs are produced by means of derivational affixes and conversion. Derivational affixes are incomplete units of language that form a new word when they are added to an existing word. Verb prefixes change the meaning but not the word class, e.g. *like –dislike, lead –*

---

*mislead, do – outdo*. The most common derivational prefixes are *re-*, *dis-*, *over-*, *un-*, *mis-*, *out-*. Verb suffixes are added to a noun or adjective to create a new verb, e.g. *active – activate, simple – simplify*. There are a few derivational suffixes used for verb formation: *-ize/-ise, -en, -ate, (-i)fy*. All four of the most frequent derivational suffixes have a basic meaning of ‘become’ or ‘cause to be’.

Verbs produced by means of conversion from nouns are like *to head, to face, to nose, to back, to finger, to elbow*, etc. Their production is metaphor-based representing a man as a many-sided actor. As a result one verb lexeme can express several categorical meanings, i.e. momentary, e.g. *I shouldered the guide aside*; processual, e.g. *Some men will shoulder it over the mountains*; and statal, e.g. *We shouldered to the front*.

Production of phrasal verbs by means of postpositions and fixed prepositions lead to change of categorical meanings. For instance, the verb *see* can change its meaning from statal to dynamic, e.g. *See to it. See after the child*.

Morphologically grammatical meanings are expressed by means of inflections or morphemes. Depending on the usage of the same or different inflections to express the grammatical meaning, verbs are divided into regular and irregular. Regular verbs use the same inflections to mark person, tense, aspect and voice. For example, all regular verbs mark third person singular with an *-s* suffix and past tense with an *-ed* suffix. Regular verbs have only four morphological forms, involving only three suffixes, i.e. *-(e)s, -ed, -ing*.

#### **form use**

base infinitive, e.g. *to move*

present tense except 3<sup>rd</sup> person singular, e.g. *I walk*  
subjunctive, e.g. *he move*

base + suffix *-(e)s* 3<sup>rd</sup> person singular present tense, e.g. *he walks*

base + suffix *-ing* Present Participle, e.g. *sitting*

base + suffix *-ed* Simple Past Tense e.g. *he walked*

Past Participle, e.g. *a written announcement*

**Irregular verbs** have special past tense and past participle forms. There are seven main patterns of irregular verb forms.

### **3.3. Semantic**

Traditional formal and structural grammars as well as generative grammar pay little attention to the semantic aspect of grammatical categories. On the contrary functional and cognitive grammarians consider that all grammatical units are meaningful and their semantic features are of paramount importance.

---

The category of the verb is characterised by the following semantic features to name but a few:

- 1) the general meaning of action;
- 2) verbality which implies the ability to denote activity, being in some state and process;
- 3) more or less dependency on the context revealed in the verb division into notional and functional;
- 4) the general meaning of transitivity/intransitivity of action, i.e. representation of presence or absence of directionality of an action to a certain object;
- 5) the general meaning of temporality signifying the time distinctions of the action, indicating its time and space limits (terminative – non-terminative verbs; limitive – unlimitive verbs).

Semantic categories of lexical verbs are the following activity verbs, communication verbs, mental verbs, causative verbs, verbs of occurrence, verbs of existence or relationship, verbs of aspect.

**Activity verbs** refer to an action performed intentionally by an agent or 'doer' or without his/her will, e.g. *He bought biscuits and condensed milk.*

**Communication verbs** describe speech and writing, e.g. *He shouted but without any effect.*

**Mental verbs** refer to mental states and activities, e.g. *And then I studied Russian at Berkeley.*

**Causative verbs** (*allow, cause, urge, force, enable, help*) show that some person or things helps to bring a new state of affairs, e.g. *This information enables the formulation of precise questions.*

**Verbs of occurrence** report events that occur without an actor, e.g. *The lights changed.*

**Verbs of existence or relationship** between entities. The most common of them are copular verbs such as *seem* and *appear*, e.g. *All these uses seem natural and serviceable.* To this group of verbs also belong *stay, exist, include, involve, contain.*

**Verbs of aspect** characterize the stage of progress of an event or activity (*begin, continue, keep, start, stop* etc). These verbs usually occur with a complement clause following the verb, e.g. *She kept running out of the room.*

Verbs with multiple meanings have more than one meaning, i.e. referring to both physical and mental activity, depending on the context, e.g. *raise your hand* vs. *raise the subject.*

Depending on the view taken of an action as changing, unchanging or reaching its final point verbs can be processual, statal and resultative.

**Processual** verbs represent dynamic aspect of an action that goes on in

---

time, durate and continue, e.g. *do, go, develop, move, run etc.* Processual or dynamic verbs can be further divided into:

– **involuntary** excluding will or effort of a subject, e.g. *age, bloom, mature, ripen;*

– **impersonal** being used with formal subject it, e.g. *rain, snow, blow, drizzle, flow, frost;*

**Resultative** verbs represent achievements, completion of the action and reaching its final point, e.g. *receive, get, come, complete, finalize, decline, refuse etc.*

**Statal** verbs denote unchanging situations such as emotional (*love, hate, etc*), cognitive (*understand, review, realize, etc*), physical (*stand, sit, move, etc*) and perceptual states (*feel, perceive, hear, etc*), bodily sensations (*ache, hurt, itch, etc*), conditions (*be, exist, happen, etc*). Among statal verbs there are many with changing lexical and categorical meanings that can represent successive stages in the continuum of conceptualization. For instance, the verb *see* can represent a chain of successive mental actions aimed at visual processing of the outer signal: 1) sense perception (*I see a star.*); 2) understanding (*Let me see.*); 3) knowledge (*I see that everybody is in the know of things.*); 4) evaluation (*You will see how beautiful these mountains are!*); 5) judgement (*I see great things for that child.*).

Besides the given above groups of verbs, other semantic classes of verbs have been singled out as, for example, **relative verbs** that represent relations of equality/inequality, similarity/difference, equivalence, superiority etc, e.g. *equal, match, correlate, apply to, resemble, include.*

### 3.4. Functional

Functional classification of verbs is based on their role in the meaning construction. According to the meaning construction verbs are classified into main and auxiliary. **Main verbs** occur in the middle of the clause and represent relations between other elements in the sentence, i.e. subject and object. Main verbs have more or less independent meaning that specifies the event. **Auxiliary verbs** are dependent, occur before the main verb and qualify its meaning, e.g. *He could be staying there.* In the given example, the auxiliary verb *could* adds the modal meaning of possibility to the meaning of the main verb *staying* and the auxiliary verb *be* signals an ongoing process. Alongside main (also called lexical verbs) and auxiliary verbs **primary and modal verbs** have been differentiated. Primary verbs (*be, have, do*) can function both as main and auxiliary verbs depending on the context, e.g. (1) *He does my washing.* (2) *He doesn't look at the numbers.* In the example (1) *does* performs main verb function and in the

---

example (2) *doesn't* performs auxiliary verb function. The verb *be* when used as a main verb is termed as copula due to its linking or 'coupling' function, e.g. *He was an art professor*. If to look across registers, the verb *be* is more common in academic prose than in the other registers. On the other hand, lexical verbs prevail in conversation and fiction. But, on the whole, lexical verbs are more common than primary verbs or modal verbs. Modal verbs (*can, may, must* etc) are used only as auxiliary verbs.

### 3.5. Syntactic

Main verbs can take different clause elements determining the valency pattern. For example, a clause with verbs *go/went* can't take a direct object, e.g. \**I went the house*. But such clause can take an adverbial, e.g. *I went into the empty house*. In contrast, a clause with a main verb *give* can take both the direct object and the indirect object, e.g. *I could give him a message*. In the given example, *him* is the indirect object and *a message* is the direct object.

◆ What do they call the syntactic valency of verbs?

The valency patterns are differentiated by the required clause elements that follow the verb within the clause (e.g. direct object, indirect object, subject predicative). All valency patterns include a subject and optional adverbials can also be added. There are five major valency patterns:

**1. Intransitive** pattern is characterized by the absence of obligatory elements following the verb: Subject + Verb (S + V), e.g. *Winter came*.

**2. Monotransitive** pattern is made up of a verb and a single direct object: Subject + Verb + Direct Object (S + V + DO), e.g. *She carried a suitcase*.

**3. Ditransitive** pattern is made up of two object phrases: Subject + Verb + Indirect Object + Direct Object (S + V + IO + DO), e.g. *He gave us his word*.

**4. Complex transitive** pattern represents a verb that occurs with a direct object (a noun phrase) followed by either 1) an object predicative (a noun phrase or adjective) or 2) an obligatory adverbial:

(1) *People called him buddy.*

(2) *He put his hand on the child's shoulder.*

**5. Copular** pattern represents a copular verb followed by either 1) a subject predicative (noun, adjective, adverb, prepositional phrase) or 2) an obligatory adverbial:

(1) *Carrie felt a little less bold.*

(2) *I'll keep in touch with you.*

◆ What verb can be referred to as a "pure link-verb"?

---

Most common verbs allow multiple valency patterns, i.e. more than one valency pattern. For example, *speak* and *help* can occur with intransitive and monotransitive valency patterns, e.g. *Simon spoke first. The stewards all spoke French.* Similarly, *find* and *make* can occur in monotransitive or complex transitive valency patterns, e.g. *We might find a body. We might find these notes useful.* As a rule, the valency pattern of the verb depends on its meaning. And verbs use different valency patterns with different frequencies, e.g. the verb *stand* is more frequently used as intransitive and the verbs *change* and *meet* as monotransitive.

According to the nature of predication (constituting primary and secondary predicative center) all verbs fall into finite and non-finite. Full, notional, lexical verbs are finite as they perform **the primary syntactic function of the predicate** in the sentence and possess all verbal categories such as person, number, tense, aspect, voice and mood, e.g. *I exercise regularly and eat healthily.* In the given above sentence verbs *exercise* and *eat* are notional, perform the primary syntactic function of the homogeneous predicates and show the explicit representation of present tense, non-continuous aspect, active voice and indicative mood. On the contrary, verb forms that combine features of the verb with other mainly nominal parts of speech are non-finite as they perform **the secondary syntactic functions in the sentence** and share with finites the grammatical categories of voice and aspect, e.g. *She was standing smiling at him.*

Thus, the verb is considered be one of the first and foremost language units endowed with a complex system of forms, functions and pervasive communicative power. The point of our further discussion is the categories of the verb proper, i.e. person, number, tense, aspect, voice and mood.

---

## *РОЗДІЛ 2*

*Фондові лекції з дисциплін  
спеціальної підготовки  
для студентів ОКР  
«Спеціаліст»*



## **ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ**

**Дисципліна:** Методика викладання англійської мови в старших класах.

**Вид лекції:** тематична

**Дидактичні цілі:** ознайомити студентів з психо-фізіологічними особливостями учнів старшої школи і методами викладання англійської мови.

**Навчальні:** навчити вживати принципи викладання АМ у старшої школи і вибрати різноманітні технології навчання, відповідно до психо-фізіологічних особливостей учнів старшої школи.

**Розвиваючі:** розвивати творчу уяву, професійні навички у викладанні англійської мови.

**Виховні:** виховувати розуміння важливості оволодіння навичками викладання іншомовної комунікативної компетенції і потреби користування нею як засобом спілкування.

**Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки:** практика усного та писемного мовлення, соціолінгвістика, країнознавство, та ін.

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

**Навчально-методичне забезпечення:** мультимедійна презентація.

### **План**

1. Вікові особливості старшокласників.
2. Практична мета навчання в старшій школі.
3. Обсяг нового матеріалу та організація навчання.
4. Принципи і методи та форми роботи.

### **Рекомендована література**

1. Аніскіна Н. О. Організація профільного навчання в сучасній школі. – Х. : Видав. гр. «Основа», 2003. – 176 с.
2. Бутенко Н.Ю. Комунікативна майстерність викладача. – К. : КНЕУ, 2005. – 336 с.

3. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: навчальний посібник. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
4. Зеня Л.Я. Навчання іноземних мов у старшій профільній школі : Лекційно-практичний курс: Посібник. – Горлівка : Видавництво ГДПІМ, 2008. – 340 с.
5. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій : [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / Бігич О. Б., Бориско Н.Ф. Борецька Г.Е. / за ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.
6. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : [навч. посібник]. – К. : ІНКОС, 2006. – 248 с.

### Текст лекції

#### 1. Вікові особливості старшокласників.

Мабуть, ні з якого предмета шкільної освіти не можна легко з'ясувати не володіння їм, як з іноземної мови: зверніться до людини на мові, яка вивчається и одразу побачите, чи володіє людина цією мовою, чи ні. Зразу робиться висновок – не знає, не вміє, школа не змогла навчити іноземної мові. Чи дійсно це так? Чи можливо у школі сформувані практичні вміння, які можуть служити основою для подальшої освіти, *якщо чітко уявляти собі кінцеві результати* навчання з цього предмету і цілеспрямовано вести до нього учнів? Щоб відповісти на це питання треба відзначити, що мова, чи то рідна, чи іноземна, служить *засобом спілкування*, тому мова, яка вивчається, постійно має знаходитись у стані «готовності до вживання».

Виходячи з сказаного вище, хотілось би відзначити, що центральною ідеєю набутого педагогічного досвіду є *процес комунікації*, необхідний на сучасному етапі навчання учнів, і який відповідає соціальним і психологічним запитам старшокласників.

Учні 15-16 років вступають в пору юності. Існують психологічні особливості засвоєння навчального матеріалу учнями старшої школи, які відрізняють цей процес від попереднього та наступного етапів підготовки. (див. Таблицю 1).

Сучасний старшокласник – це продукт сучасного життя, він складний, цікавий та суперечливий. У цьому віці завершується фізична зрілість людини. По своєму фізичному розвитку сучасні учні у 17 років відповідають молодим людям 22 років у 30 роки.

З точки зору психічного розвитку у цьому віці зміцнюються й удосконалюються процеси розвитку *формального інтелекту*, який почався в підлітковому віці.

Таблиця 1

**Вікові особливості і організація навчання старшокласників  
у порівнянні з учнями молодшої і середньої школи**

	<b>Початкова школа 1-4 кл.</b>	<b>Середній ступень 5-9 кл.</b>	<b>Старша школа 10-11 кл.</b>
<b>1. Психофізіологічні вікові особливості</b>	Високий рівень пам'яті, сприймання, уваги, імітативні здібності, мислення за допомогою конкретно-образних компонентів.	<b>5-6 кл.</b> Зростає здібність до абстрактного мислення, зберігається наочно – образне мислення. <b>7-9 кл.</b> Розвиваються складніші форми мислення: більш логічна послідовність, критичність, самостійність, зростання самосвідомості, збільшується увага до самостійної роботи	- Поєднуються риси підліткового та юнацького віку - формується образ власного «я»; - формуються ціннісні орієнтації; - ставлення до дисциплін більш вибіркове; - з'являється прагнення до самоствердження, самовираження.
<b>2. Практична мета</b>	- закладання основи володіння ІМ; - формування початків фонетичних, лексичних, орфографічних, навичок та вмінь, аудіювання, говоріння, читання, письма.	- створення комунікативних основ володіння ІМ, - продовження поповнення активного словникового запасу - продовж. розвитку усіх видів мовної діяльності з домінуванням усного мовлення (складнішим за структурою); - перехід до навчання не підготовленому мовленню	- підвищення рівня знань, навичок та вмінь усного та писемного мовлення - оволодіння не підготовленим мовленням - завершення формування активного словника; - рецептивне засвоєння певної кількості лексичних одиниць; - систематизація граматичного матеріалу
	Зумовлюється базовим рівнем володіння ІМ (достатнім для	<b>5-6 кл.</b> – Оволодіння звуковою та графічною системами мови, найбільш пошире-	- домінує усне мовлення, яке стає більш змістовним, вмотивованим, інформа-

3. Обсяг нового матеріалу	спілкування на елементарному комунікативному рівні)	ними граматичними явищами та розширеним за обсягом словником. <b>7-9 кл.</b> – Значна увага читанню: - ознайомлювальне читання, - ч-ня з метою одерж. інформ., - ч-ня науково-популяр. тестів, - <u>письму</u> : - вміння скласти план, тези, письмові повідомлення.	тивним - <u>читання</u> : більш складні тексти (суспільно-політичні, наукові, науково-популярні). Матеріал має носити проблемний характер, спонукати до роздумів і обміну думками.
4. Організація навчання	1. різноманітність вправ: – вправи на запам'ятовування слів, словосполучень, кліше. 2. Використовуються ігри, пісні, вірші, міміка, жести. 3. наочність: малюнки, предмети, іграшки. 4. опора на рідну мову.	Провідні види мовної діяльності: - усне мовлення, бо зростає спосібність до абстрактного мислення - зберігається наочно-образне мислення; - інтенсифікація навчального процесу; пізнавальної мотивації; - комунікативна складова навчального процесу (робота в парах, мікрогрупах, дискусії)	Має домінувати комунікативна спрямованість. - домінує усне мовлення, яке є більш змістовним, вмотивованим, інформативним - читання носить проблемний характер; - індивідуалізація навчання.
5. форми заняття	- театралізована гра; - змагання; - робота в парах, груп. - яскрава наочність;	- звертання до літер. персонаж. (казкових); - ігрові ситуативні. вправи; - слухова, зорова наочність (табл., мал.); - хорова, фронтальна,	- поєднання індивідуальної роботи (з довідковою літературою, технічними засобами) з парною та груповою формами роботи.

	- механічне за-пам'ятовування.	парна робота (пісні, вірші, інсценування) - механічне запам'ятовування. <b>7-9 кл.</b> мають активізувати розумово-мовленневу діяльність (мовні ситуації)	
--	--------------------------------	---	--

Мислення учня старшої школи набуває особистісного, **емоційного** характеру; інтелектуальна діяльність набуває особливий афективний колір, пов'язаний з самовизначенням старшокласника і його бажанням розвивати свою філософію життя.

У цьому віці спостерігається зростання **комунікативності**, підвищення **самоконтролю й саморегуляції**.

Центральним психологічним процесом юнацького віку є розвиток **самосвідомості**. На підґрунті цього відбувається самовизначення особистості старшокласника, проявом якого є професійне самовизначення.

Психологічні особливості розвитку особистості старшокласника віддзеркалюються у всіх видах його учбової діяльності. *На уроці старшокласник відзначається активністю мислення, смаком до логічного впорядкування і систематизації, до самостійного знаходження способів узагальнюючого орієнтування в матеріалі, до теоретичних узагальнень.*

У цьому віці для учня важливо не засвоєння окремих фактів, подробиць та деталей, а розуміння сутності його діяльності, конкретних дій і загальної схеми діяльності. Ті форми роботи на уроках, в яких він задовольняє свої прагнення, є для старшокласника не тільки більш цікавими, але і більш продуктивними. Навпаки, ті форми роботи, які обмежують його діяльність механічним повторенням та заучуванням, зустрічають його активну внутрішню протидію і в результаті виявляються малопродуктивними.

Учні старших класів з їх зростаючій розумовою допитливістю відчувають відразу до інформаційно бідних форм роботи (це і багаторазове повторення вже відомого, суцього формальне перетворення змісту та ін.). Їм імпонує така організація спілкування на уроці, коли відбувається вибір між різними точками зору, зіставлення альтернативних підходів, відстоювання своєї точки зору, спор. Єдиний спосіб викликати глибокий емоційний і моральний відгук підлітка – це поставити його перед близькою йому проблемою, яка змушує його самостійно розмірковувати і формулювати висновки.

---

У таких умовах самовираження особистості і з'являється мовленева задача, а також комунікативна мотивація, яка забезпечує ініціативну участь людини у спілкуванні.

## **2. Практична мета навчання ІМ в старших класах.**

Витяг з «Навчальної програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов, 10-11 класи»:

«У старшій школі (10–11 класи) систематизується та узагальнюється мовний досвід учнів, набутий ними на попередніх ступенях вивчення мови. Методи і види навчальної діяльності все більше набувають форм, наближених до реальних умов спілкування. Широко використовуються творчі, проектні, групові, інтерактивні форми роботи учнів. Зміст освіти диференціюється відповідно до профілю навчання. З'являються професійно спрямовані ЛО відповідно до певної галузі знань. Збільшується робота з формування пасивного лексичного мінімуму у процесі самостійного читання. Зростає питома вага самостійної роботи учнів з новою лексикою, удосконалюються прийоми користування двомовними та одномовними словниками.

У межах тих самих сфер (особистісна, публічна, освітня) поглиблюється тематика ситуативного спілкування: Я, моя сім'я, друзі (особистість, стосунки з товаришами, взаємодопомога, якості особистості, види особистісних стосунків, батьки і діти, толерантне ставлення до оточуючих, емоції, права та обов'язки молоді, толерантність, гуманність, благодійність)...

Цілі навчання ІМ у старшій школі визначаються Державними освітніми стандартами і Програмами з іноземних мов. Вони визначають очікувані результати навчальних досягнень учнів в оволодінні ІМ.

У сучасній методиці навчання ІМ у старших класах висуваються п'ять **основних цілей**: практична, виховна, освітня, розвивальна і професійно орієнтована.

**Практичною метою** навчання ІМ визнано формування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК). ІКК – це здатність успішно вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, яка вивчається, у відповідності до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого спілкування. Метою формування ІКК є не накопичення певного обсягу знань, навичок і вмінь, а власне здатність використовувати їх в іншомовному спілкуванні.

## Основні складові іншомовної комунікативної компетентності (ІКК)



Мовленнєві компетентності – це здатність до реалізації різних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма, перекладу).

Мовні компетентності – фонетична, лексична, граматична, компетентності у техніці читання і письма.

Лінгвосоціокультурні компетентності – соціолінгвістична компетентність, соціокультурна компетентність, соціальна компетентність.

Навчально-стратегічна компетентність – здатність і готовність особистості користуватися різними навчальними і комунікативними стратегіями у процесі оволодіння ІКК і в ситуаціях реального міжкультурного спілкування.

**Навчально-стратегічна компетентність** складається з:

- **навчальної стратегії** – це організована послідовність дій, які виконують учні під час навчальної діяльності, для того, щоб навчання стало більш ефективним;
- **комунікативної стратегії** – це усвідомлена лінія комунікативної поведінки учня у конкретній ситуації спілкування.

Таким чином, **практична мета навчання ІМ** у старших класах спрямована на вирішення наступних завдань:

- формування в учнів мовленнєвих компетентностей на рівні незалежного користувача; навчання ІМ як засобу спілкування на міжнародному рівні; розвиток комунікативних здібностей;
- формування лінгвосоціокультурної компетентності на рівні незалежного користувача; ознайомлення з національно-культурними особливостями країни, мова якої вивчається, і розвиток умінь моделювати свою мовленнєву і немовленнєву поведінку згідно цих особливостей;
- формування мовних компетентностей: фонетичної, лексичної граматичної формування навичок вибирати лінгвістичну форму і спосіб висловлювання, що є адекватним ситуації спіл-

- кування, цілям і намірам, соціальним і функціональним ролям партнерів по спілкуванню; формування мовної усвідомленості;
- формування в учнів навчально-стратегічної компетентності: навчальних і комунікативних стратегій.

У старшій школі, коли відбувається перехід на оновлений зміст і нову структуру загальної середньої освіти, формується мережа різнопрофільних класів, розробляються навчальні програми з ІМіК для суспільно-гуманітарного, природничо-математичного, технологічного, художньо-естетичного і спортивного профілів, крім практичної мети у методиці навчання ІМ в старшій школі висувається ще й **професійно орієнтована мета**. Навчання ІМ мають свою специфіку з орієнтацією на ці профілі: упроваджуються спецкурси та факультативи відповідно до профілю з відповідною програмою навчання.

В узагальненому вигляді **професійно орієнтована мета** передбачає:

- формування в учнів професійно орієнтованих мовленнєвих компетентностей на рівні В1 («рубіжному») у класах нефілологічного профілю і на рівні В2 («просунутому») у класах філологічного профілю;
- формування професійно орієнтованої лінгвосоціокультурної компетентності на вищезазначених рівнях;
- формування професійно орієнтованих мовних компетентностей (передусім лексичної);
- формування професійно орієнтованої навчально-стратегічної компетентності.

Єдність цілей навчання дозволяє уникнути однобічності і мають реалізуватися одночасно, у комплексі.

**Таблиця 2**

**Мовленнєва компетенція (10-11 Кл)**

аудіювання	говоріння	
	монологічне	діалогічне
учні розуміють інформацію як під час безпосереднього спілкування зі співрозмовником, так і опосередкованого (у звукозапису);	учні висловлюються відповідно до певної ситуації або у зв'язку з прочитаним, почутим, побаченим; — описують об'єкти повсякденного ото-	учні спілкуються, дотримуючись основних норм, прийнятих у країнах, мова яких вивчається; — ведуть бесіду з однією чи кількома особами відповідно до комунікативної ситуації в рамках



<p>— розуміють основний зміст текстів відповідно до тематики ситуативного спілкування, виділяючи головну думку/ідею, диференціюючи основні факти і другорядну інформацію;</p> <p>— вибирають необхідну інформацію з прослуханого.</p> <p>Використовують лінгвістичну і контекстуальну здогадку, спираючись на сюжетну лінію чи наочність.</p>	<p>чення, події й види діяльності, в яких учень бере участь;</p> <p>— розповідають про повсякденне життя, про минулу діяльність, про плани на майбутнє, дотримуючись нормативного мовлення;</p> <p>— передають зміст книжки/фільму/вистави тощо, висловлюючи своє ставлення/враження.</p> <p>Обсяг висловлювання — не менше 20 речень (для 10 кл.). 22 речення (для 11 кл.)</p>	<p>тематики, визначеної програмою;</p> <p>— розширюють запропоновану співбесідником тему розмови, переходять на іншу тему;</p> <p>— адекватно поводяться у комунікативних ситуаціях, демонструючи мовленнєву поведінку, характерну для носіїв мови;</p> <p>Спілкування будується на мовному та мовленнєвому матеріалі, набутому в попередні роки вивчення мови, і відповідає цілям, завданням, умовам спілкування в межах програмної тематики.</p> <p>Висловлювання кожного — не менше 11 реплік (для 10 кл.) 12 реплік (для 11 кл.), правильно оформлених у мовному відношенні.</p>
<b>читання</b>		<b>письмо</b>
<p>учні читають (з повним розумінням) тексти, побудовані на знайомому мовному матеріалі;</p> <p>— знаходять необхідну інформацію у текстах різнопланового характеру (значення незнайомих слів розкривається на основі здогадки, малюнка, схожості з рідною мовою, пояснень у коментарі);</p> <p>— переглядають текст чи серію текстів з метою пошуку необхідної інформації для виконання певного завдання.</p> <p>Обсяг — не менше 900 друк. знаків (для 10 кл.). 100 друк. знаків (для 11 кл.)</p>		<p>учні заповнюють анкету тощо;</p> <p>— пишуть поздоровлення, запрошення, оголошення;</p> <p>— пишуть записку-повідомлення для друга / члена сім'ї;</p> <p>— пишуть лист-повідомлення у формі розповіді / опису, висловлюючи свої враження, думки про особи, події, об'єкти, явища, факти.</p> <p>Обсяг — не менше 18 речень (для 10 кл.). 20 речення (для 11 кл.)</p>

---

### 3. Обсяг нового матеріалу та організація навчання.

В таблиці 1 ми знайдемо формулювання: «підвищення рівня знань та вмінь усного та писемного мовлення при домінуючій ролі говоріння». Тобто навчання повинно мати **комунікативну** спрямованість.

Значущість **комунікативного** методу не підлягає сумніву. По-перше: комунікативність передбачає мовну направленість учбового процесу, яка міститься не стільки у тому, **що переслідується мовна практична ціль, скільки у тому, що шлях до тої цілі є саме практичне використання мови**. Постійне практичне використання мови допомагає подолати нелюбов більшості учнів до лінгвістичних маніпуляцій, робить навчання цікавим, і забезпечує засвоєння говоріння як засобом спілкування.

По-друге, комунікативність включає у себе **індивідуалізацію** навчання мовної діяльності. А це гарантує дійсну мотивацію, а також справжню, внутрішню активність учня.

**Комунікативні мовні компетенції** формуються на основі взаємопов'язаного **мовленнєвого, соціокультурного, соціолінгвістичного і мовного** розвитку учнів відповідно до їхніх вікових особливостей та інтересів і складаються з:

- **мовної (лінгвістичної) компетенції**, яка забезпечує оволодіння учнями мовним матеріалом з метою використання його в усному і писемному мовленні;
- **соціолінгвістичної компетенції**, які забезпечують формування умінь користуватися у процесі спілкування мовленнєвими реаліями (зразками), особливими правилами мовленнєвої поведінки, характерними для країни, мова якої вивчається;

Практика показує, що з усіх вмінь, які передбачені програмою, гірше всіх учні опановують саме розмовну мову, тобто вміння вести бесіду. А природна бесіда, як правило, включає в себе не тільки питання і відповіді, але і речення, які спонукають до виконання дій, які виражають згоду або незгоду, пояснюють причину відмови і т. д.

Тому в основу УМК (учбово-методичний комплекс) для старших класів покладено комунікативний підхід до опанування усіма аспектами іншомовної культури: *пізнавальному, навчальному, розвиваючому і виховному, а усередині навчального аспекту – усіма видами мовленнєвої діяльності – читанням, мовленням, аудіюванням, письмом*.

В старших класах ведучими в оволодінні іноземною культурою є **пізнавальний та навчальний** аспекти, а серед видів мовленнєвої діяльності на перший план висувається **процес мовлення**.

---

При плануванні *обсягу нового матеріалу* учитель повинен врахувати, що у старшій школі при розгляданні нових тем має домінувати усне мовлення, яке стає більш змістовним, вмотивованим, інформативним.

Для продовження формування іншомовної компетентності у *техніці читання*, яка має проводитись систематично у старшій школі, мають підбиратися більш складні тексти (суспільно-політичні, наукові, науково-популярні). Матеріал має носити проблемний характер, спонукати до роздумів і обміну думками.

При організації навчання вчитель має орієнтується на комунікативну спрямованість усіх видів учбової діяльності при домінуванні усного мовлення, яке є більш змістовним, вмотивованим, інформативним. Більш уваги приділяється індивідуалізації навчання, формуванню мовної особистості.

#### **4. Принципи, методи та форми роботи**

«Програма для загальноосвітніх навчальних закладів» передбачає що у старшій школі:

- систематизується та узагальнюється мовний, мовленнєвий та комунікативний досвід учнів, набутий ними на попередніх етапах вивчення мови.
- методи і види навчальної діяльності все більше набувають форм, наближених до реальних умов спілкування.

Широко використовуються творчі, проектні, групові, інтерактивні форми роботи учнів.

Зміст освіти диференціюється відповідно до профілю навчання. Розвиваються уміння професійно спрямованого використання іноземної мови відповідно до певної галузі знань.

Навчально-виховний процес здійснюється з опорою на такі основні **дидактичні та методичні принципи**:

принцип **випереджаючого** усного засвоєння мовленнєвих зразків через комунікативні завдання, після чого йде аналіз та подальше використання цього матеріалу в мовній практиці. Згідно з комунікативним підходом до навчання новий мовний матеріал (лексичний і граматичний) спочатку пред'являється у певному контексті, а вже потім активізується в усному і писемному мовленні за допомогою відповідних вправ і завдань. Вони мають бути комунікативно спрямованими і сприяти формуванню в учнів знань не тільки про значення нової мовної одиниці, але й про її формування та функції (застосування) у мовленні. На основі цих знань мають формуватися відповідні мовні навички. Такий комунікативно-когнітивний

---

підхід до сприймання мовного матеріалу сприяє усвідомленому його засвоєнню і адекватному використанню у практичній мовленнєвій діяльності.

Принципи *ситуативності* та *тематичної організації навчального матеріалу* створюють умови для адекватного здійснення ідеї комунікативності. За змістом оволодіння мовою відбувається у межах тем, визначених програмою, а основною формою організації спілкування вважається мовленнєва ситуація.

Принцип *урахування особливостей рідної мови*, а також досвід, набутий учнями у її вивченні, дозволяють прогнозувати можливі труднощі у навчанні іноземної мови і таким чином раціоналізувати навчальний процес.

Принцип *свідомості навчання* розглядається як загально методичний принцип, який враховує якісну своєрідність оволодіння іноземною мовою. Він передбачає не тільки усвідомлене використання мовних одиниць відповідно до їх значення, форми і особливостей вживання у мовленні, але й до ситуацій спілкування та сфери мовленнєвих функцій кожної мовної одиниці.

Принцип *урахування вікових особливостей учнів* зумовлює відбір методичних підходів та змісту для спілкування на кожному етапі навчання іноземної мови.

Принцип *взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої* діяльності враховує спільні психологічні механізми, спирається на використання максимуму відповідних аналізаторів для досягнення належного рівня сформованості умінь і навичок.

Відповідно до комунікативно орієнтованого підходу до навчання іноземних мов пріоритет надається комунікативно спрямованим завданням і вправам, які забезпечують оволодіння мовою як засобом спілкування. Проте це не означає, що у навчальному процесі ігноруються мовні вправи, що сприяють засвоєнню нормативного мовлення у фонетичному, лексичному і граматичному відношеннях. Відповідно до чинних умов навчання іноземної мови такі вправи використовуються у контексті з комунікативними завданнями і підпорядковані їм.

Вчителі старшої школи можуть додати з свого досвіду такі принципи:

- принцип мовленнєвої направленості;
- принцип індивідуалізації;
- принцип свідомості;
- принцип функціональності;
- принцип ситуативності;

- 
- принцип новизни;
  - принцип міцності.

**Висновки.** Усі вище зазначені принципи взаємопов'язані. Реалізація кожного з них окремо приводить до певного підвищення якості навчання, але запровадження усієї методичної системи в цілому є значно ефективнішим. Особливу важливість має те, що реалізація перерахованих принципів орієнтує процес навчання ІМіК на особистість учня в цілому. Це означає, що у сучасній моделі навчання, побудованій на принципах взаємопов'язаного комунікативного, лінгвосоціокультурного і когнітивного розвитку учня, останній виконує роль суб'єкта навчального процесу і суб'єкта міжкультурної взаємодії.

---

## *РОЗДІЛ 3*

*Фондові лекції з дисциплін  
спеціальної підготовки  
для студентів ОКР  
«Магістр»*

# ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНІСТЬ У ПРОСТОРІ ЛІТЕРАТУРИ І ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА

**Дисципліна:** Методологія сучасного літературознавства

**Вид лекції:** оглядова

**Дидактичні цілі:**

*Навчальні:* ознайомлення з основними школами, напрямками і тенденціями літературознавства ХХ ст.

*Розвиваючі:* розвинути теоретичні знання, що стосуються методології літературознавства та розширити потенціал їх практичного використання 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 вчень; Філософія; Естетика; Теорія літератури; Методика викладання зарубіжної літератури у вищих навчальних закладах.

**Основні поняття:** літературознавча методологія; літературний критицизм; трансформація наукової парадигми; інтертекст, інтертекстуальність, постмодернізм, постструктуралізм, деконструктивізм.

**Навчально-методичне забезпечення:** мультимедійна презентація.

## План

1. Виникнення терміну *інтертекстуальність*. Постмодерністські концепції інтертекстуальності.
2. Основні поняття інтертекстуальності.
3. Інтертекстуальні елементи у складі художнього твору. Форми інтертекстуальності.
4. Сутність, мета й перспективи інтертекстуального аналізу.
5. Роман П. Зюскінда «Парфумер»: практика постмодерністської інтертекстуальності.

## Рекомендована література

1. Галич О. А. Історія літературознавства. Частина I : Зарубіжне літературознавство: Підручник для філологічних спеціальностей / О.А. Галич. — К. : Шлях, 2006. — 208 с.

2. Гаспаров М. Л. Литературный интертекст и языковой интертекст / М.Л. Гаспаров // Известия АН. Сер. лит. и яз. – 2002. – Т. 61, № 4. – С. 3-9.
3. Западное литературоведение XX века: Энциклопедия. – Москва: Intrada, 2004. – 560 с.
4. Рихло П.В. Творчість Пауля Целана як інтертекст / П.В. Рихло. – К., 2006.
5. Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. / За ред. Марії Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996. – 634 с.
6. The Cambridge History of Literary Criticism. Volume 9 : Twentieth-Century Historical, Philosophical and Psychological Perspectives. – Cambridge : Cambridge University Press, 2008. – 442 p.
7. БАЗА ДАНИХ З ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // <http://www.philolog.ru/filolog/inter-text.htm>

### Текст лекції

#### **1. Виникнення терміну *інтертекстуальність*. Постмодерністські концепції інтертекстуальності.**

Будь-який текст, як і будь-яке висловлювання, не існує ізольовано, поза зв'язком з іншими. Він часто виникає як відгук на вже існуючий літературний твір, як реакція на нього, відповідна «репліка» у діалозі текстів, він включає й перетворює «чуже» слово, набуваючи при цьому смислової множинності. Саме на ґрунті такого розуміння буття тексту виникає інтертекстуальність.

Термін *інтертекстуальність* (франц. – *intertextualite, intertextuality*), запропонований у 1967 році теоретиком постструктуралізму Юлією Кристевой, став одним із основних в практиці аналізу постмодерністських літературно-художніх творів. Водночас цей термін використовується не тільки як засіб аналізу літературного тексту чи опису специфіки існування літератури (хоча саме в цій галузі він вперше з'явився), але й для визначення того світо- і самовідчуття сучасної людини, що отримало назву постмодерністської чуттєвості.

Ю. Кристева сформулювала власну концепцію інтертекстуальності на основі переосмислення праці М.М. Бахтіна «Проблема змісту, матеріалу і форми у словесній художній творчості» (1924), в якій автор, описуючи діалектику існування літератури, відзначав, що, окрім даної художнику реальності, він має справу також із сучасною для нього та тією, що передувала його часові, літературами, з яки-



---

ми він знаходиться у постійному «діалозі», маючи на увазі боротьбу письменника з існуючими літературними формами.

За Бахтіним, «діалог» – це відкритість свідомості й поведінки людини оточуючій реальності, її готовність до спілкування «на рівних», талант живої реакції на позиції, судження, думки інших людей, а також здатність викликати відгук на власні висловлювання і дії. Між окремими людьми, спільнотами, народами, культурними епохами встановлюються діалогічні відносини, які постійно видозмінюються і збагачуються. У світ цих діалогічних відносин повсякчас втягуються все нові й нові висловлювання: «Немає меж діалогічному контексту (він сягає безмежного минулого і безмежного майбутнього)».

Згідно з відомим афоризмом Бахтіна, «Бути – значить спілкуватися». Фактично для Бахтіна інтертекстуальність, хоч він і не вживає такого терміну, це взаємодія «свого» і «чужого» слова.

Ідея «діалогу» сприймалася Кристевію виключно із формалістської точки зору, як обмежена виключно сферою літератури, діалогом між текстами, тобто як іманентна інтертекстуальність. Істинний зміст цього терміну Кристевію стає зрозумілим лише в контексті теорії знаку Ж. Дерріди, котрий здійснив спробу позбавити його преференційної функції.

Під впливом теоретиків структуралізму та постструктуралізму (в галузі літературознавства в першу чергу А.-Ж. Греймаса, Р. Барта, Ж.Лакана, М.Фуко, Ж.Дерріда ті ін.), які відстоювали панмовний характер мислення, свідомість людини була ототожнена з письмовим текстом як нібито єдиним більш-менш достовірним способом її фіксації. Врешті-решт усе стало розглядатися як текст: література, культура, суспільство, історія, сама людина.

Положення про те, що історія та суспільство є тим, що може бути «прочитано» як текст, привело до сприйняття людської культури як єдиного «інтертексту», котрий в свою чергу слугує ніби передтекстом будь-якого нового тексту. Важливим наслідком уподібнення свідомості текстові було «інтертекстуальне» розчинення суверенної суб'єктивності людини в текстах-свідомостях, що складають «величезний інтертекст» культурної традиції. Таким чином, автор будь-якого тексту «перетворюється на порожній простір проєкції інтертекстуальної гри».

Кристева підкреслює неусвідомлений характер цієї «гри», відстоюючи постулат імперсональної «безособової продуктивності» тексту, котрий народжується наче сам собою, незважаючи на свідому волюву діяльність індивіда: «Ми називаємо інтертекстуальністю ту текстуальну інтеракцію, що відбувається всередині окремого тексту. Для

---

суб'єкта, що пізнає інтертекстуальність, — це поняття, що буде ознакою того способу, яким текст прочитує історію і вписується в неї». В результаті текст набуває статусу автономного існування і здатності «прочитувати» історію. Пізніше у деконструктивістів, особливо у П. де Мана, ця ідея стала однією із ключових.

Концепція інтертекстуальності тісно пов'язана з теоретичною парадигмою «смерті суб'єкта», про яку згадується у працях М.Фуко, і проголошеною потім Р.Бартом «смертю автора» (тобто письменника), а також «смертю» індивідуального тексту, розчиненого у явних чи прихованих цитатах, а на завершення, і «смертю» читача, «неухильно цитатна» свідомість якого є так само нестабільною і невизначеною, як і безнадійні пошуки джерел цитат, що складають його свідомість. Найточніше дану проблему сформулювала Л. Перрон-Муазес, котра заявила, що у процесі читання всі троє — автор, текст і читач — перетворюються в єдине «нескінченне поле для гри письма».

Процеси «розмивання» людської свідомості та її творчості знаходили своє відображення у різноманітних теоріях, що висувалися постструктуралістами, але своїм утвердженням у якості загально визнаних принципів сучасної «літературознавчої парадигми», вони завдячують в першу чергу авторитету Жака Дерріди.

Децентрація суб'єкта, знищення меж поняття тексту і самого тексту, відрив знака від його преференційного сигніфіката, здійснений Деррідою, звели всю комунікацію до вільної гри означень. Це породило картину «універсуму текстів», в якому окремі безособові тексти до безкінечності посилаються одне на одного і на всі одразу, оскільки всі разом вони є лише частиною «всезагального тексту», котрий у свою чергу збігається з «текстуалізованими» дійсністю та історією.

Концепція інтертекстуальності у сприятливій для неї атмосфері постмодерністських та деконструктивістських настроїв швидко отримала широке визнання і поширення серед літературознавців найрізноманітнішої орієнтації. Фактично вона спростила як у теоретичному, так і в практичному плані становлення «ідейного надзавдання» постмодернізму — «реконструювати» протилежність між критичною і художньою продукцією, а отже і класичну опозицію суб'єкта об'єкту, свого чужому, написання прочитанню і т.д. Проте конкретний зміст терміну суттєво видозмінюється в залежності від теоретичних та філософських передумов, якими послуговується у своїх дослідженнях кожен учений. Загальним для всіх є постулат, що будь-який текст є «реакцією» на попередні тексти.

Канонічне формулювання поняттям «інтертекстуальність» та «інтертекст» дав Р. Барт: «кожен текст є інтертекстом; інші тексти іс-

нують у ньому на різних рівнях у більш чи менш пізнаваних формах: тексти попередньої культури, тексти існуючої культури. Кожен текст являє собою нову тканину, зіткану зі старих цитат. Уривки культурних кодів, формул, ритмічних структур, фрагменти соціальних ідіом і т.д. — усі вони поглинаються текстом і перемішуються в ньому, оскільки завжди до тексту і навколо нього існує мова. Як необхідна попередня умова для будь-якого тексту, інтертекстуальність не може бути зведена до проблеми джерел і впливів; вона являє собою загальне поле анонімних формул, походження яких встановити практично неможливо, без свідомих чи автоматичних цитат, що подаються без лапок».

Крізь призму інтертекстуальності світ постає як величезний текст, у якому все вже колись було сказано, а нове можливе тільки за принципом калейдоскопу: суміш окремих елементів дає нові комбінації. Для Р. Барта будь-який текст — це своєрідна «лунокамера», для М. Ріффатера — «ансамбль пресупозицій інших текстів», тому сама ідея текстуальності невідривна від інтертекстуальності і побудована на ній». Для М. Гессе інтертекстуальність є складовою частиною культури взагалі і невід'ємною ознакою літературної діяльності зокрема: будь-яка цитата, який би характер вона не мала, обов'язково вводить письменника у сферу того літературного контексту, заплутує тією «сіткою культури», втекти від яких не здатен ніхто.

Проблема інтертекстуальності виявилась близькою і тим лінгвістам, котрі займалися питаннями лінгвістики тексту. Р.-А. де Богранд та В.У. Дресслер у своєму «Вступі до лінгвістики тексту» (1981) визначають інтертекстуальність «як залежність між породженням чи рецепцією одного даного тексту та знанням учасників комунікації інших текстів». Вони виводять із поняття текстуальності необхідність «вивчення впливу інтертекстуальності як засобу контролю комунікативної діяльності в цілому». Таким чином текстуальність та інтертекстуальність є взаємообумовлюваними феноменами, що, врешті-решт, призводить до знищення поняття «текст» як чітко виокремленої автономної реальності. За твердженням семіотика і літературознавця Ш.Гривеля, «немає тексту, крім інтертексту».

Однак далеко не всі західні літературознавці, що використовують у своїх працях поняття інтертекстуальності, сприйняли таке широке її трактування. Представники комунікативно-дискурсивного аналізу (наближеного до наратології) вважають, що надто буквально наслідування принципу інтертекстуальності у її філософському вимірі робить беззмістовною будь-яку комунікацію. Так, Л. Делленбах, П. Ван ден Ревель потрактовують інтертекстуальність більш вузько і кон-

---

кретно, розуміючи її як взаємодію різних видів внутрішньо текстових дискурсів — дискурс оповідача про дискурс персонажів, дискурс одного персонажу про дискурс іншого; тобто їх цікавить вже не та проблема, котра цікавила Бахтіна, — взаємодія «свого» і «чужого» слова.

Аналогічно діяв і французький дослідник Ж. Женнет, коли у своїй книзі «Палімпсести: Література у другому ступені» запропонував п'ятичленну класифікацію різних типів взаємодії текстів: 1) інтертекстуальність як «співприсутність» у одному тексті двох або більше текстів (цитата, алюзія, плагіат і т.д.); 2) паратекстуальність як відношення тексту до свого заголовку, післямови, епіграфу і т.д.; 3) метатекстуальність як коментуюче і часто критичне посилання на свій передтекст; 4) гіпертекстуальність як осміяння і пародіювання одним текстом іншого; 5) архітекстуальність як жанровий зв'язок текстів. Ці основні класи інтертекстуальності дослідник поділяє потім на численні підкласи і типи та прослідковує їх взаємозв'язки, що створює солідну, на перший погляд, структуру, яку, проте, надзвичайно складно реалізувати на практиці.

Завдання виявити конкретні форми літературної інтертекстуальності (запозичення, переробка тем і сюжетів, явна і прихована цитата, переклад, плагіат, алюзія, парафраза, наслідування, пародія, інсценування, екранізація, використання епіграфів і т.д.) поставили перед собою редактори колективного збірника статей «Інтертекстуальність. Форми і функції» (1985) німецькі дослідники У. Бронх, М. Пфістер та Б. Шульте-Мідделіх. Їх цікавила також проблема функціонального значення інтертекстуальності — з якою метою і для досягнення якого ефекту письменники звертаються до творів своїх сучасників та попередників; таким чином вони намагалися протиставити інтертекстуальність як літературний прийом, що свідомо використовується письменниками, постструктуралістському її розумінню як фактору своєрідного колективного підсвідомого, що визначає діяльність художника незалежно від його волі, бажання і свідомості.

Концепція інтертекстуальності зачіпає надзвичайно широке коло проблем. З одного боку, її можна розглядати як результат теоретичного саморефлекторного постструктуралізму, з іншого — вона виникла в ході критичного осмислення широко поширеної художньої практики, що захопила в останню третину ХХ століття не тільки літературу, але також й інші види мистецтв. Для творців цієї художнього феномену — постмодернізму — характерним є насамперед «цитатне мислення». Б. Моррісет, зокрема, у своєму визначенні творчості А. Роб-Гріє скористався формулою «цитатна література».

---

Занурення в культуру аж до повного розчинення в ній може набувати найрізноманітніших, навіть комічних форм. Наприклад, французький письменник Жак Ріве опублікував «роман-цитату» «Паночки з А.» (1979), що складається із 750 цитат, запозичених у 408 авторів. Якщо вести мову про серйозніші приклади тієї ж тенденції, то неможливо не відзначити інтерв'ю, дане в 1969 році «новим романістом» М.Бютором журналу «Арк», де він, зокрема, сказав: «Не існує індивідуального твору. Твір окремого індивіда є не чим іншим, як своєрідним вузликом, що створюється всередині культурної тканини. Він відчуває себе не просто зануреним в її лоно, а саме таким, що зародився в ньому. Індивід, за своїм походженням, — лише елемент цієї культурної тканини. Так само і його твір — це завжди колективний витвір. Саме тому я зацікавився проблемою цитації».

Таким чином, виявлення «чужих» текстів, «чужих» дискурсів у складі аналізованого твору й визначення їхніх функцій становить інтертекстуальний аспект його розгляду. Натомість співвіднесеність одного тексту з іншими (у широкому їхньому розумінні), що визначає його смислову повноту й семантичну множинність, власне і слід називати інтертекстуальністю.

## 2. Основні поняття інтертекстуальності.

**Інтертекстуальність / Інтертекст:** дуже близькі, співвідносні поняття, часто вживаються як синоніми, але є семантичні нюанси («принцип/властивість» і «явище»):

**Інтертекст** – сам текст, системно організований за принципом відсилань до інших текстів; співприсутність в одному тексті двох і більше різних текстів (Творчість П.Целана як Інтертекст; Наук.конференція «Чеховский текст как интертекст мировой культуры»; Біблія як інтертекст світової культури).

**Інтертекстуальність – 1)** особлива властивість певного тексту, коли в ньому простежуються зв'язки з іншими текстами; **2)** Літературознавча стратегія, орієнтована на відчитування в певному тексті інших текстів і з'ясування функціональної значущості перегуків та трансформацій.

**Претекст (або прототекст; або Прецедентний текст)** – первинний текст, який у процесі створення художнього твору відіграє роль відправного смислового чинника, креативного імпульсу; текст, що засвідчив певною культурною традицією свою значущість для наступних літературних явищ.

Претекст може бути явним, акцентованим (як «Гамлет» В. Шекспіра чи «Енеїда» Вергілія та їхні численні наступні трансформації) і прихованим – Апокаліпсис у «Володарі перснів» Дж.Р.Р. Толкіна).

---

**Інтекст** – той безпосередній елемент претексту, що запозичується. Інтекст може бути набувати різних форм – цитування (атрибутованого і неатрибутованого), трансформованої ремінісценції тощо.

**Метатекст:**

1) (найчастіше) текст, що сам себе описує, тобто авторські (нараторські) міркування над самим процесом творення тексту. Напр., «Доктор Фаустус» Т.Манна; «Чорний принц» А.Мердок; «Театральний роман» М. Булгакова та ін.

2) Фактично будь-який текст, що містить інтертекст. Згідно з П.Торопом: «Текст, явлений якоюсь своєю частиною в іншому тексті, стає тим самим описуючим текстом, метатекстом»;

3) коментуюче або критичне посилення тексту на свій претекст (Женнет);

4) розуміння творчості того чи іншого автора як системи, пронизаної зв'язками, що створюють та пояснюють ціле, тобто всю творчість письменника. Напр., творчість Булгакова, Джойса, Кафки...

**Паратекст** – відношення між текстом і заголовком, передмовою, епіграфом, післямовою тощо.

**Архітекст** – жанровий зв'язок текстів. Може бути виражений через жанровий підзаголовок («роман у віршах»; «драма-феєрія»; «любовна історія (romance) у п'яти діях»), назву твору, що включає жанрове визначення: «Баллада...» («Баллада про соняшник»; «Баллада про офсайд»); «Феєрія про диригента свічок»; «Пам'ятник».

### **3. Інтертекстуальні елементи у складі художнього твору. Форми інтертекстуальності.**

Інтертекстуальні елементи у складі художнього твору різноманітні. До них відносяться:

- заголовки, що відсилають до іншого твору;
- цитати (з атрибуцією й без атрибуції) у складі тексту;
- алюзії;
- ремінісценції;
- епіграфи;
- переказ чужого тексту, включений у новий твір;
- пародіювання іншого тексту;
- «крапкові цитати» — імена літературних персонажів інших творів або міфологічних героїв, включені в текст;
- «оголення» жанрового зв'язку розглянутого твору з текстом-попередником.

Форми реалізації інтертекстуальності в тексті художнього твору надзвичайно різноманітні.

---

Однією з найпоширеніших форм інтертекстуальності є цитування. Традиційно, тобто у вузькому значенні, цитата – це дослівне відтворення фрагменту будь-якого тексту, з обов'язковим посиланням на джерело запозичення. Таке трактування передбачає обов'язковість трьох компонентів: по-перше, ідентифікатор – «відтворення фрагменту будь-якого тексту»; по-друге, конкретизатор – дослівність; по-третє, атрибуція – «обов'язкове посилання на джерело». Для традиційного розуміння цитати не вистачає хіба що уточнення – «з графічним маркуванням». Статус цитати може отримати будь-який інтекст, який реципієнт сприймає як маркер цілого. Ю. Лотман наголошував, що в «художньому тексті семантизуються усі формальні одиниці тексту. Цитатну функцію запозиченого елемента можуть визначати як його здатність бути репрезентантом культурних смислів різного ступеня узагальнення/конкретизації в інтертексті». У практиці аналізу художнього твору, насамперед інтертекстуального, маємо справу з цитатами, які лише частково можна трактувати подібним чином.

Цитати, як форми представлення «чужого слова», поділяються на атрибутовані та неатрибутовані. Атрибутоване цитування – це графічно марковане відтворення фрагмента будь-якого тексту з обов'язковим посиланням на його прототекст. Неатрибутовані цитати вводяться у твір без графічного маркування та посилання на свій прототекст. Графічно немарковані цитати здебільшого модифікуються автором, узгоджуючись із контекстом твору, актуалізуючи його поліфонію, при умові їх упізнання реципієнтом. Якщо ж моменту упізнання немає, то «чуже слово» у власне авторському тексті повністю асимілюється, не породжуючи імпліцитні смисли. І. В. Фоменко справедливо зазначає, що «важливою є не точність цитування, а упізнаність цитати. Важливо, щоб читач почув «чужий голос», і тоді не лише саму цитату можна сприйняти в узагальнено-символічному значенні, але й увесь авторський текст збагатиться за рахунок тексту-джерела. Цитата стає немов представником чужого тексту, механізмом запуску асоціацій».

Ремінісценцію, як форму інтертекстуальності, в науковій літературі визначено як «відчутний у літературному творі відгомін іншого літературного твору, що виявляється у подібності композиції, стилістики, фразеології тощо. Це – авторське нагадування читачеві про більш ранні літературні факти та їх текстові компоненти. За своєю функцією, літературною суттю ремінісценція подібна до стилізації та алюзії, однак, на відміну від них, вона неусвідомлена автором і виникає внаслідок сильного впливу на нього творів інших письменників. Якщо ж ремінісценція є результатом авторської інтенції (тобто свідо-

ме її використання), то в такому випадку вона розрахована на спільну поетичну парадигму та асоціативне сприйняття реципієнтом. Таким чином, ремінісценція – це усвідомлене чи неусвідомлене відтворення поетом знайомої фразової чи образної конструкції з іншого художнього твору. Ідентифікувати ремінісценцію у тексті, орієнтуючись на її неусвідомлене використання, важко.

В. Халізев розуміє під ремінісценцією «образи літератури в літературі». Ремінісценція має широкий діапазон функцій. Вона може виступати дзеркалом культурного тла, середовища, відтворенням художньої атмосфери часу; нерідко включається в літературну полеміку і має зв'язок із пародіюванням створеного раніше. Роль ремінісценції у творі різноманітна. Автор може вдаватися до цього прийому, щоб 1) засвідчити своє поклоніння перед авторитетним попередником; 2) продемонструвати власне учнівство; 3) переосмислити традицію на новому етапі культурно-історичного розвитку; 4) вступити в полеміку (як правило, з класиком); 5) створити пародію.

Що ж до алюзії, то її трактують як «використання в мові чи в художньому творі загальновідомого вислову як натяк на добре відомий факт, історичний чи побутовий». Дослідниця Л. Машкова називає алюзією «ні чим іншим, як проявом літературної традиції; при цьому не проводяться принципові відмінності між імітацією, свідомим відтворенням форми та змісту більш ранніх творів та тими випадками, коли письменник не усвідомлює факту стороннього впливу на свою творчість». Л. Машкова класифікує основні ознаки алюзивного процесу:

1) алюзія є посиланням на конкретний літературний твір. У цьому випадку алюзивний зв'язок письменник здійснює свідомо – це відрізняє алюзію від традиційного образу, мотиву чи «мандрівного сюжету»;

2) про алюзію в тексті «сигналізує» алюзивне слово чи словосполучення;

3) алюзивне слово чи словосполучення дозволяє установити зв'язок із відповідним літературним джерелом. Для правильного розуміння алюзії необхідно виявити конкретний алюзивний факт. У більшості випадків вірний вибір алюзивного факту залежить від усебічного та глибокого вивчення твору, який містить алюзію;

4) розуміння алюзії не можна зводити лише до виявлення алюзивного факту, оскільки зміст твору збагачується не лише за його рахунок, а й через встановлення між двома творами цілої низки додаткових зв'язків: аналогій, паралелей, чи навпаки, протиставлень, антитез;



---

5) алюзивний процес має двосторонній характер: взаємодія, взаємовплив твору та відповідного джерела;

6) необхідною умовою ефективного алюзивного процесу є загальність поетичної парадигми чи «філологічного мінімуму».

Останнім часом дослідницький інтерес до алюзії та ремінісценції зріс у зв'язку із увагою до неявних способів передачі інформації в тексті. Алюзію та ремінісценцію дослідники розглядають як засоби додаткового, імпліцитного смислу.

А. Мор'є поділяє алюзії за формальною ознакою на номінальні, які виражаються іменем чи назвою, та вербальні, представлені у більшому відрізку тексту. Відповідно до джерела запозичення, алюзії прийнято поділяти на біблійні, міфологічні, історичні, побутові та літературні.

Для означення міфологічних алюзій зазвичай послуговуються термінами міфологема та міфема. Міфологема у науковому дискурсі – це «чітка наявність у літературному творі міфологічного загальновідомого сюжету, сюжетної схеми або мотиву. Міфологемою називається така присутність міфу в творі, яка структурує його. <...> Найчіткішими і найяскравішими вираженнями міфологеми можна вважати традиційні сюжети міфологічної генези». Необхідно зазначити, що незважаючи на тривалість використання цих термінів літературознавцями, чітке термінологічне розмежування було зроблено лише авторами «Лексикону загального та порівняльного літературознавства» (2001). У цій праці міфемою прийнято вважати «використання в літературі імен, реалій та фактів міфологічної генези. Мета такого використання – викликати певні асоціації-алюзії». Саме міфема є важливою складовою новітньої художньої парадигми. У тексті міфема можуть виступати як номінальними алюзіями, так і ремінісценціями, за умови, що вони мають достатній асоціативний потенціал.

Від цитати текстова алюзія відрізняється тим, що елементи прототексту в тексті-реципієнті є розпорошеними, тобто не формують цілісного висловлювання, або ж представлені в неявному вигляді. При цьому зазначені елементи прототексту, щодо яких алюзія є інтекстом, організовані таким чином, що вони стають вузлами зчеплення семантико-композиційної структури інтертексту. Для означення таких форм зв'язку інколи використовують термін, який нещодавно увійшов у науковий обіг, – когезія (англ. cohesion – зчеплення). І. Гальперін трактує це явище як «особливий вид зв'язку, що забезпечує континуум, тобто логічну послідовність».

Під парафразою розуміється «передача будь-якого тексту своїми словами, його адаптація».

---

Ще одним способом реалізації категорії інтертекстуальності є «вкраплення іншого стилю» – «це слова, у лексичному значенні яких є конотації, що вказують на їх приналежність тому чи іншому стилю». На думку Ж. Фомічової, «при зміщенні реєстрів та стилів відбувається протиставлення кодів двох творів, що ґрунтується на інтертекстуальності. Отже, «вкраплення іншого стилю» – це фрагменти тексту не лише з іншим суб'єктом мовлення, а й з іншими стильовими домінантами. При зміщенні стилів відбувається, як наголошує Ж. Фомічова, «<...> стилістична та функціональна зміна трансплантованого фактологічного матеріалу <...> Вкраплення іншого стилю, об'єднані спільною властивістю – зміною суб'єкта мовлення, є видом інтертекстуальності, більш чи менш маркованих слідів інших текстів». Будь-який дистанційований інтертекстуальний знак в інтертексті можна сприймати як вкраплення іншого стилю. Ініціювання подібного стилістичного контрасту в тексті твору, безперечно, є усвідомленим кроком авторської стратегії.

Для ідентифікації та адекватної інтерпретації форм інтертекстуальності, а також визначенні їх функцій в авторському тексті необхідно перебувати у широкому просторі літературної пам'яті, яка формує художню парадигму, тобто цілісну парадигму текстів, що створюють культурний контекст для того чи іншого конкретного літературного твору.

#### **4. Сутність, мета й перспективи інтертекстуального аналізу.**

**Сутність інтертекстуального** аналізу полягає у виявленні «чужих» текстів, «чужих» дискурсів у складі аналізованого твору й визначення їхніх функцій.

Основна мета **інтертекстуального** аналізу – з'ясування смислороджувальної функції інтертекстуальних елементів.

Найбільш ефективним є Інтертекстуальний аналіз текстів, у яких має місце перетинання й контрастна взаємодія різних «текстових площин», розмивання меж між ними. У таких творах авторські інтенції реалізуються насамперед у монтажі й перетворенні різнорідних інтертекстуальних елементів. Саме це властиво для модерністської і – особливо – постмодерністської літератури (див., напр., творчість П.Акройда).

Однак є чимало текстів класичної літератури, просякнених цитаатами і ремінісценціями. Виявлення в тексті значимих для його організації й розуміння відсилань до інших текстів, зокрема встановлення його зв'язків з попередніми творами через аналіз подібних чи трансформованих сюжетів має давні й глибокі традиції (напр., школа О.М.Веселовського).

---

Елементи інтертекстуального аналізу можуть включатися в будь-який концептуальний підхід до літ. твору – н., міфопоетичний, компаративний, рецептивний, структуралістський тощо.

У рамках цілісно-системного аналізу літературного твору обмежуються, як правило, тільки розглядом фрагментів інтертексту й окремих інтертекстуальних зв'язків.

Розгорнутий (системний) інтертекстуальний аналіз повинен відповідати, з погляду Ю. Кристевой, двом обов'язковим умовам: 1) твір повинен послідовно розглядатися «як **місце перетинання** текстових площин, як **діалог** різних видів письма – самого письменника, одержувача (або персонажа) і, нарешті, письма, утвореного нинішнім або попереднім культурним текстом»; 2) текст повинен розглядатися як **динамічна система**: «Будь-який текст є продукт усмоктування й трансформації якого-небудь іншого тексту... Поетична мова піддається, як мінімум, подвійному прочитанню...».

За словами Ю.М.Лотмана, інтертекст – це «конденсатор культурної пам'яті» і «генератор нових смислів».

## **5. Роман П. Зюскінда «Парфумер»: практика постмодерністської інтертекстуальності.**

Яскравим прикладом багатопланової інтертекстуальності в художньому тексті є роман П. Зюскінда «Парфумер», в якому інтертекстуальність прочитується крізь призму постмодернізму. У цьому романі знайшли вираження всі основні ознаки постмодерністського світобачення і відповідної художньої практики: 1) використання творів літературної спадщини попередніх епох як «будівельного матеріалу»; 2) переосмислення елементів культури минулого (пародіювання, іронізування як окрема форма реалізації цього явища); 3) маргінальність героя, тобто відокремлена від суспільства особистість, що є носієм такої системи цінностей та поглядів на світ, котра не збігається із загальноприйнятою «нормою»; 4) багаторівнева організація тексту; 5) прийом гри, театралізації життя.

В основу сюжету роману покладено історію становлення, розквіту й падіння героя, який втілює одночасно абсолют геніальності митця і абсолют зла. Втілена в ароматі ідея досконалості зазнає жахливих мутацій, пробуджуючи в людях найжорстокіші первісні інстинкти. У цю історію вилетено гру з сюжетами класичної літератури, зокрема «Малюка Цахеса на прізвисько Циннобер» Е.Т.А.Гофмана та «Фауста» Й.В. Гете (відлуння історії фантастичного піднесення і падіння гофманівської аморальної потвори і фаустових пошуків досконалості). Сцена випробування чарівного аромату несе в собі також і пара-

---

лень до гіпнотичного сеансу, описаного у новелі Т. Манна «Маріо і чарівник».

У сюжеті «Парфумера» використовуються також елементи таких популярних жанрів «масової» літератури, як кримінальний та історичний романи (детективний сюжет розгортається на тлі декорацій XVIII ст.), «трилера» (лінія «жахів» реалізується у серії вбивств), фантастичної літератури (винайдення чарівного аромату, який дарує героєві містичну владу над людьми). Однак всі ці елементи зазнають саморуйнації, автор переосмислює їх у пародійному ключі. Всі деталі сюжету набувають символічного значення, які виводять смисл роману з XVIII ст. у сферу сучасності, порушуючи складні моральні-філософські проблеми.

Образна система роману виростає на ґрунті метафори запаху, прихованим значенням якої є духовне життя. Сморід навколишнього світу є символом катастрофічного духовного стану суспільства. Віссю, навколо якої обертається проблематика твору, є феномени митця, іронічно уособленого у постаті геніального парфумера, та мистецтва, іронічною метафорою якого є царина парфумів.

Інакомовною декорацією виявляється і епоха XVIII ст., в яку вміщено життя головного героя. Імена тогочасних історичних осіб, відомих своєю аморальністю (де Сада, Сен-Жюста, Буше, Бонапарта), створюють не так історичне, як морально-етичне тло пригод героя, яке сполучає минуле з феноменом «темної геніальності», актуальним за будь-яких часів, в тому числі для XX ст. Згадувані реальні історичні особи ніби узагальнюються в образі Гренуя, ілюструючи ідею кризи гуманістичних та раціоналістичних засад європейської цивілізації, одну із стрижневих ідей західної культури XX ст.

В інакомовному вимірі прочитується і образ головного героя. Відсутність власного запаху є знаком природженої, фатальної відокремленості його від людства, його маргінальності та приреченості на існування в зоні відчуження від суспільства – «по той бік» прекрасних і огидних запахів, тобто «по той бік» добра і зла. Водночас ця властивість є ознакою його мистецької обдарованості, відокремленої від «духу» звичайного людського життя. Саме вона дозволяє Гренуєві з болісною гостротою сприймати ароматичну гаму життя і спонукає його на мистецьке полювання за найкращими пахощами, якими живиться його творчість. Цією ж особливістю визначена і специфіка його ставлення до життя та людей. Він здатен побачити речі у невідомому для інших людей світлі, подібно до ясновидця, проникаючи у приховану зовнішньою оболонкою сутність. Проте абстрактні поняття морального ґатунку для його нюху недосяжні. Відтак за

---

відсутності будь-яких уявлень про мораль, мистецький геній Гренуя спрямовується у царину чистої естетики (тобто на створення мистецького шедевра) і з жажливою прагматичністю використовує життя як «сировину» для художнього витвору. Саме таким є символічний зміст детективної сюжетної лінії роману. По суті вона є гротескним втіленням ситуації, коли митець приносить в жертву завданням художньої творчості стихію живого життя.

Зазіхаючи на радикальне вдосконалення світу, Гренуй немовби перебирає на себе роль спасителя людства (в одному з епізодів він порівнює себе з античним Прометеєм). Однак він радше виглядає зловісною пародією на античного героя, бо ним рухає не любов до людства і бажання йому допомогти, а суто естетична, позбавлена морального сенсу й гуманістичного пафосу мета. Крім того, досконалий аромат Гренуй розглядає не лише як засіб «виправлення» та облагороджування світу, а й як шлях до встановлення свого особистого панування над людством. Він не просто мріє про славу, а прагне до повсюдного поклоніння, хоче здобути корону Великого Імператора, Творця й Бога, а по суті – до необмеженої, диктаторської влади «надлюдини». Відтак виявляється ще одна точка дотику між вигаданим сюжетом з XVIII-го століття і реальною історією століття XX-го.

Сутність поразки Гренуя полягає в тому, що досягнення ним своєї мети піддається автором безкомпромісній критиці. Винайдений парфумером досконалий аромат на лише не облагороджує людей, а, навпаки, украй їх розбещує. Сцена публічної вакханалії, що є кульмінацією роману, символізує крах ідеї перетворення світу самодостатньою естетикою, «чистим», позбавленим морального змісту мистецтвом. Сама сцена, в котрій змальовується, як «фанати» розривають «кумира» на шматки, одночасно нагадує і трагічний кінець життя античного Орфея, якого роздерли несамовиті вакханки, і сучасні сцени поклоніння «героям» масової культури.

Трагічна розв'язка життя героя відповідно до постмодерністської естетики розчиняється в іронії. Автор розвінчує героя, диво-аромат якого спричинив не вдосконалення людства й світу, а знищення його творця. Тут має місце своєрідна відповідь Зюскінда на центральну проблему культури 19-20 ст.: конфлікт етики і естетики, сутність якої полягає в тому, що і досконалий витвір мистецтва, і його творець, захоплений мрією про перетворення світу, приречені на само руйнацію, якщо їм бракує головної складової – любові до людини і життя.

**Висновки.** Значення концепції інтертекстуальності виходить далеко за рамки виключно теоретичного осмислення сучасного культурного процесу, оскільки вона дала відповідь на глибинний запит

---

світової культури XX століття з його явним чи прихованим тяжінням до духовної інтеграції. Набувши надзвичайної популярності в світі мистецтва, вона, як жодна інша категорія, здійснила вплив на саму художню практику, на самосвідомість сучасного художника.

Інтертекстуальна складова художнього твору посилює художню багатозначність тексту, розширює його смисловий «простір». Інтертекстуальні елементи вносять у твір чимало нових значень і дозволяють небагатьма словами сказати надто багато. Вияв таких елементів потрібен для глибинного прочитання тексту; інтертекстуальність відкриває приховане і значиме в тому, що здавалося простим, дозволяє «розшифрувати» те, що здавалось загадковим чи було прихованим.

---

# Зміст

## РОЗДІЛ 1.

### Фондові лекції з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки для студентів ОКР «Бакалавр»

<i>П.Л. Шулик.</i> Вступ в літературу середніх віків . . . . .	4
<i>І.Ю. Голубішко.</i> Англійська література доби просвітництва . . . . .	22
<i>А.О. Лаврова.</i> Література раннього російського романтизму . . . . .	37
<i>Т.В. Боднарчук.</i> Система навчання іноземної мови . . . . .	53
<i>В.О. Казимір.</i> Deutscher Wortakzent Schwerpunkte für Diskussion . . . . .	71
<i>Т.В. Калинюк.</i> Didaktisierung der Phraseologie im DaF-Unterricht. . . . .	78
<i>Ю.А. Крецька.</i> Der einfache Satz. . . . .	86
<i>Г.В. Фоміна.</i> Vorgeschichte der deutschen Sprache . . . . .	98
<i>І.І. Гуменюк.</i> English accentual structure . . . . .	106
<i>Г.А. Кришталюк.</i> English Verb: Main Features and Classifications . . . . .	118

## РОЗДІЛ 2.

### Фондові лекції з дисциплін спеціальної підготовки для студентів ОКР «Спеціаліст»

<i>Т.В. Кеба.</i> Особливості навчання іноземної мови у старших класах. . . . .	129
---	-----

## РОЗДІЛ 3.

### Фондові лекції з дисциплін спеціальної підготовки для студентів ОКР «Магістр»

<i>О.В. Кеба.</i> Інтертекстуальність у просторі літератури і літературознавства. . . . .	143
---	-----

Навчальне видання

Фондові лекції  
викладачів факультету іноземної філології  
Частина III

Редактор *А. С. Панькова*  
Комп'ютерне верстання *В. О. Фаріона*

Формат 60×84/16. Ум. друк. арк. 9,30.  
Тираж 100 пр. Зам. № 631.

Видавництво «Аксиома»,  
пров. Північний, 5, м. Кам'янець-Подільський, 32300.  
Тел./факс: (03849) 3-90-06. E-mail: aksiomakp@rambler.ru.

Друк ПП «Аксиома».  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 1808 від 26.05.2004.