

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

*Фондові лекції
викладачів факультету іноземної
філології*

Частина ІХ

Кам'янець-Подільський
2022

УДК 8:378(063)

Ф77

*Рекомендовано до друку вченою радою факультету іноземної філології
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол No 6 від 25.04.2022 р.)*

Головні редактори:

О.В. Кеба, доктор філологічних наук, професор;

О.Г. Шаповал, кандидат філологічних наук.

Редакційна колегія:

О.О. Барбанюк, кандидат філологічних наук, доцент кафедри; Т.П. Білоусова, кандидат філологічних наук, доцент; Т.В. Боднарчук, кандидат педагогічних наук, доцент; О.В. Галайбіда, кандидат філологічних наук, доцент; І.Ю. Голубішко, кандидат філологічних наук, доцент; Н.І. Дворніцька, кандидат філологічних наук, доцент; О.О. Добринчук, кандидат філологічних наук, доцент; Т.В. Калинюк, кандидат педагогічних наук, доцент; Г.А. Кришталюк, кандидат філологічних наук, доцент; І.А. Свідер, кандидат філологічних наук, доцент; Н.О. Стахнюк, кандидат філологічних наук, доцент кафедри; Т.В. Сторчова, кандидат педагогічних наук, доцент; Н.І. Фрасинюк, кандидат філологічних наук, доцент; І.М. Яремчук, кандидат філологічних наук.

Ф77 Фондові лекції викладачів факультету іноземної філології : [навчальне видання] / За заг. ред. О. Г. Шаповал, О. В. Кеби. Частина ІХ. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2022. 192 с.

Коллективне видання містить фондові лекції викладачів факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка з дисциплін літературознавчого і мовознавчого циклів та методики їх навчання освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр», «магістр». 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)

Тексти лекцій подаються в авторському редагуванні

© О. Г. Шаповал,
О. В. Кеба, 2022

РОЗДІЛ 1

*Лекції з дисциплін
мовознавчого циклу
і методик їх навчання*

*О. О. Барбанюк,
кандидат філологічних наук*

System of Education in the USA

Дисципліна: Лінгвокраїнознавство Великої Британії і США

Вид лекції: тематична (комплексна)

Дидактичні цілі:

Навчальні: ознайомити студентів з особливостями системи освіти Сполучених Штатів Америки та її впливу на формування американської нації.

Розвиваючі: розвивати навички аналізу основних освітніх рівнів США у контрасті з такими ж рівнями Великої Британії

Виховні: формувати науковий світогляд шляхом мотивації навчальної діяльності; виховувати інтерес до вивчення історичної та культурної спадщини Сполучених Штатів Америки.

Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки: культурологія, стилістика, лексикологія, теорія і практика перекладу, практика перекладу, практичний курс усного та писемного мовлення першої іноземної мови.

Основні поняття: education, stages, pre-school, elementary, secondary, higher education, K-12, curriculum, degrees, Ivy League, Bachelor, Master, Doctor, PhD.

Навчально-методичне забезпечення: мультимедійна презентація.

План лекції

1. Pre-school education
2. School education
3. Higher education
- 3.1 The Ivy League

Рекомендована література:

1. O'Callaghan, Bryn. An illustrated history of the USA Longman Group, 2004. 146 p.
2. U.S.A. History in Brief. Learner English Series. 2010. 92 p.
3. Гапонів А. Б., Возна М. О. Лінгвокраїнознавство. Англomовні країни: підручник. Вінниця: Нова Книга, 2018. 352 с.

Текст лекції:

1. PRESCHOOL EDUCATION

Education in the US comprises three basic levels: primary, secondary and higher education. Vocational training, adult education, school of classes for special types of children, and kindergartens also form part of the program in most states.

A child's introduction to formal education is usually in kindergarten classes operated in most public school systems. Many systems also preside nursery schools. The age group is commonly 4 and 5 years. These preschool education programs maintain a close relationship with the home and parents, and aim to give children useful experiences which will prepare them for elementary school. The programs are flexible and are designed to help the child grow in self-reliance, learn to get along with others, and form word to play habits.

Pre-school education embraces all formal and informal education before compulsory schooling starts. It includes tots and toddler programmes, play school, nursery school (collectively known as pre-kindergarten) and kindergarten.

schools for children under six varies according to the finances and circumstances of local communities. Most public elementary schools provide a pre-school kindergarten (K) year for five-year-olds, which is usually the first year of elementary school.

2. SCHOOL EDUCATION

The first stage of school study in the USA is elementary (primary) school. The main purpose of elementary school is the general intellectual and social development of the child from six to twelve or fifteen years of age. Curricula vary with the organization and educational aims of individual schools and communities. The more or less traditional program consists of teaching prescribed subject matter. Promotion from one grade to the next is based on the pupil's achievement of the specified skills in reading, writing, spelling, arithmetic, history, geography, music and art.

Secondary school consists of two programs: the first is "middle school" or "junior high school" and the second program is "high school." A diploma or certificate is awarded upon graduation from high school. After graduating high school (12th grade), U.S. students may go on to college or university. College or university study is known as "higher education."

What Is K-12 Curriculum?

K-12 Curriculum as a general educational term typically refers to the content being taught and the learning experiences students have in the school setting in grades kindergarten through twelve.

K-12 stands for ‘from Kindergarten to 12th grade’. This equates roughly to a school starting age of around five through to Grade 12 at around the age of 18. The system is broken down into three stages: elementary school (Grades K–5), middle school (Grades 6–8) and high school (Grades 9–12).

The K to 12 Program covers Kindergarten and 12 years of basic education (six years of primary education, four years of Junior High School, and two years of Senior High School [SHS]) to provide sufficient time for mastery of concepts and skills, develop lifelong learners, and prepare graduates for tertiary education, middle-level skills development, employment, and entrepreneurship

Curriculum can have multiple meanings, though the term generally describes, in some form or another, the learning experiences students have in the classroom. Curriculum can refer to:

- the courses or subjects students study in school
- the general learning goals and activities for a course, set of courses, or grade level
- the specific learning objectives or standards to be mastered

Although some schools issue a high-school diploma on satisfactory completion of Grade 12, this is not a standardised qualification and the requirements are set by individual states. At the end of high school, pupils are also provided with a Grade Point Average (GPA) – an average of their results in all four high school Grades – which can help to determine their next step into work or college.

Grading system

American students have to submit academic transcripts as part of application for admission to university or college. Academic transcripts are official copies of your academic work. In the U.S. this includes “grades” and “grade point average” (GPA), which are measurements of your academic achievement. Courses are commonly graded using percentages, which are converted into letter grades.

The grading system and GPA in the U.S. can be confusing, especially for international students. The interpretation of grades has a lot of variation. For example, two students who attended different schools both submit their transcripts to the same university. They both have 3.5 GPAs, but one student

attended an average high school, while the other attended a prestigious school that was academically challenging. The university might interpret their GPAs differently because the two schools have dramatically different standards.

However, colleges and universities in the US are likely to require more information about prospective students than the GPA and a high-school diploma can offer. This is why many students opt to take either the SAT (formerly known as the Scholastic Aptitude Test) or the ACT (the American College Test), both of which are nationally recognised tests taken at high-school level.

The ACT is another standardised test for college admission in the US. Like the SAT, it assesses high-school students' general academic aptitude and a student's ability to complete higher-education-level work. The tests are multiple-choice and cover four areas: English, maths, reading and science. They also include an optional writing test, which measures a student's skill in planning and writing a short essay.

Academic year

The school calendar usually begins in August or September and continues through May or June. The majority of new students begin in autumn, so it is a good idea for international students to also begin their U.S. university studies at this time. There is a lot of excitement at the beginning of the school year and students form many great friendships during this time, as they are all adjusting to a new phase of academic life. Additionally, many courses are designed for students to take them in sequence, starting in autumn and continuing through the year.

The academic year at many schools is composed of two terms called "semesters." (Some schools use a three-term calendar known as the "trimester" system.) Still, others further divide the year into the quarter system of four terms, including an optional summer session. Basically, if you exclude the summer session, the academic year is either comprised of two semesters or three-quarter terms.

3. HIGHER EDUCATION

First Level: Undergraduate

A student who is attending a college or university and has not earned a Bachelor's degree (Bachelor of Arts and Bachelor of Science), is studying at the undergraduate level. It typically takes about four years to earn a bachelor's degree. You can either begin your studies in pursuit of a Bachelor's degree at a community college or a four-year university or college.

The first two years of study one will generally be required to take a wide variety of classes in different subjects, commonly known as prerequisite courses: literature, science, the social sciences, the arts, history, and so forth. This is so one achieves a general knowledge, a foundation, of a variety of subjects prior to focusing on a specific field of study.

Many students choose to study at a community college in order to complete the first two years of prerequisite courses. They will earn an Associate of Arts (AA) transfer degree and then transfer to a four-year university or college.

A “major” is the specific field of study in which your degree is focused. For example, if someone’s major is journalism, they will earn a Bachelor of Arts in Journalism. They will be required to take a certain number of courses in this field in order to meet the degree requirements of your major. They must choose major at the beginning of the third year of school.

A very unique characteristic of the American higher education system is that you can change your major multiple times if you choose. It is extremely common for American students to switch majors at some point in their undergraduate studies. Often, students discover a different field that they excel in or enjoy. The American education system is very flexible. Keep in mind though that switching majors may result in more courses, which means more time and money.

Second Level: Graduate in Pursuit of a Master’s Degree

Presently, a college or university graduate with a Bachelor’s degree may want to seriously think about graduate study in order to enter certain professions or advance their career. This degree is usually mandatory for higher-level positions in library science, engineering, behavioral health and education.

A graduate program is usually a division of a university or college. To gain admission, you will need to take the GRE (graduate record examination). Certain master’s programs require specific tests, such as the LSAT for law school, the GRE or GMAT for business school, and the MCAT for medical school.

Graduate programs in pursuit of a Master’s degree typically take one to two years to complete. For example, the MBA (master of business administration) is an extremely popular degree program that takes about two years. Other master’s programs, such as journalism, only take one year.

The majority of a Master's program is spent in classroom study and a graduate student must prepare a long research paper called a "master's thesis" or complete a "master's project."

Third Level: Graduate in Pursuit of a Doctorate Degree

Many graduate schools consider the attainment of a Master's degree the first step towards earning a PhD (doctorate). But at other schools, students may prepare directly for a doctorate without also earning a Master's degree. It may take three years or more to earn a PhD degree. For international students, it may take as long as five or six years.

For the first two years of the program most doctoral candidates enroll in classes and seminars. At least another year is spent conducting firsthand research and writing a thesis or dissertation. This paper must contain views, designs, or research that have not been previously published.

A doctoral dissertation is a discussion and summary of the current scholarship on a given topic. Most U.S. universities awarding doctorates also require their candidates to have a reading knowledge of two foreign languages, to spend a required length of time "in residence," to pass a qualifying examination that officially admits candidates to the PhD program, and to pass an oral examination on the same topic as the dissertation.

Classroom Environment

Classes range from large lectures with several hundred students to smaller classes and seminars (discussion classes) with only a few students. The American university classroom atmosphere is very dynamic. You will be expected to share your opinion, argue your point, participate in class discussions and give presentations. International students find this one of the most surprising aspects of the American education system.

Each week professors usually assign textbook and other readings. You will be expected to keep up-to-date with the required readings and homework so you can participate in class discussions and understand the lectures. Certain degree programs also require students to spend time in the laboratory. Professors issue grades for each student enrolled in the course. Each professor will have a unique set of class participation requirements, but students are expected to participate in class discussions, especially in seminar classes. This is often a very important factor in determining a student's grade.

A midterm examination is usually given during class time. One or more research or term papers, or laboratory reports must be submitted for evaluation. Possible short exams or quizzes are also given. Sometimes professors will give an unannounced "pop quiz." This doesn't count heavily

toward the grade, but is intended to inspire students to keep up with their assignments and attendance. A final examination will be held after the final class meeting.

Each course is worth a certain number of credits or credit hours. This number is roughly the same as the number of hours a student spends in class for that course each week. A course is typically worth three to five credits.

A full-time program at most schools is 12 or 15 credit hours (four or five courses per term) and a certain number of credits must be fulfilled in order to graduate. International students are expected to enroll in a full-time program during each term.

Types of U.S. higher educational institutions

1. STATE COLLEGE OR UNIVERSITY

A state school is supported and run by a state or local government. Each of the 50 U.S. states operates at least one state university and possibly several state colleges. Many of these public universities schools have the name of the state, or the actual word “State” in their names: for example, Washington State University and the University of Michigan.

2. PRIVATE COLLEGE OR UNIVERSITY

These schools are privately run as opposed to being run by a branch of the government. Tuition will usually be higher than state schools. Often, private U.S. universities and colleges are smaller in size than state schools.

Religiously affiliated universities and colleges are private schools. Nearly all these schools welcome students of all religions and beliefs. Yet, there are a percentage of schools that prefer to admit students who hold similar religious beliefs as those in which the school was founded.

3. COMMUNITY COLLEGE

Community colleges are two-year colleges that award an associate’s degrees (transferable), as well as certifications. There are many types of associate degrees, but the most important distinguishing factor is whether or not the degree is transferable. Usually, there will be two primary degree tracks: one for academic transfer and the other prepares students to enter the workforce straightaway. University transfer degrees are generally associate of arts or associate of science. Not likely to be transferrable are the associate of applied science degrees and certificates of completion.

Community college graduates most commonly transfer to four-year colleges or universities to complete their degree. Because they can transfer the credits they earned while attending community college, they can complete their bachelor’s degree program in two or more additional years. Many also

offer ESL or intensive English language programs, which will prepare students for university-level courses. If you do not plan to earn a higher degree than the associate's, you should find out if an associate's degree will qualify you for a job in your home country.

4. INSTITUTE OF TECHNOLOGY

An institute of technology is a school that provides at least four years of study in science and technology. Some have graduate programs, while others offer short-term courses.

3.1 The Ivy League

Ivy League schools are considered the most sought-after institutions of higher learning in the country and around the world. These eight private Northeastern schools are known for their highly selective admissions process, academic excellence and promising career opportunities for those who attend. The name recognition and social prestige don't hurt either.

First grouped together by athletic conference, Ivy League schools have been known to churn out not only well-rounded student-athletes, but future presidents, Nobel Prize winners and other high-achieving graduates. The list of Ivy League schools includes some of the oldest institutions in education, with well-respected professors, ample research grants and generous financial aid resources. To make it to the halls of Harvard, Princeton, Columbia and the like, prospective students' applications must be extraordinary.

Princeton University	Princeton, NJ
Columbia University	New York, NY
Harvard University	Cambridge, MA
Yale University	New Haven, CT
University of Pennsylvania	Philadelphia, PA
Dartmouth College	Hanover, NH
Brown University	Providence, RI
Cornell University	Ithaca, NY

Princeton University, established more than 270 years ago, is the fourth-oldest college in the country. A world-renowned research university, Princeton is No. 1 in our National Universities ranking. Princeton offers first-rate academic resources, from specialized libraries to state-of-the-art laboratories and even an art museum on campus. Nearly 100,000 works reside in the collections at the Princeton University Art Museum. The most popular majors at Princeton University include social sciences; engineering; computer and information sciences and support services; biological and biomedical sciences; and public administration and social service professions. With a 4-

to-1 student-faculty ratio, the university allows students to benefit from small class sizes and one-on-one advising relationships. The institution also has one of the highest four-year graduation rates in the nation. Home to Rhodes scholars and high-achieving students, Princeton has educated past U.S. presidents, Supreme Court justices, Olympic medalists and Nobel Prize winners.

Located on the Upper West Side of Manhattan, **Columbia University** is the oldest institution of higher education in the state of New York. Columbia is the birthplace of many significant technologies and platforms, including FM radio, the nation's oldest literary magazine, the first Black student advocacy group on a multiracial campus and the first college gay rights advocacy group. The university is made up of three undergraduate schools: Columbia College, the Fu Foundation School of Engineering and Applied Science, and the School of General Studies. Highly ranked graduate and professional schools include the business and law schools, the Teachers College, and the Vagelos College of Physicians and Surgeons. Columbia boasts one of the most diverse student bodies in the country and in 1953 was the first university to enroll 1,000 international students. The university emphasizes research and teaching on global issues to create cross-cultural academic relationships. Columbia has nine global centers that create opportunities in research, scholarship, teaching and service around the world. Students can access many academic resources on campus, including 22 libraries; more than 200 research institutes, centers and laboratories; thousands of internships offered through the Center for Career Education; and the Lamont-Doherty Earth Observatory. Columbia guarantees housing for up to four years, and more than 90% of undergraduates live on campus. The campus has appeared in many films, such as the "Spider-Man" franchise, which includes scenes filmed in Havemeyer Hall.

Founded in 1636, **Harvard University** is the oldest institution of higher education in the U.S. and one of the most selective in the Ivy League. The university is tied at No. 2 in our National Universities ranking. As a private research institution, Harvard has more than 100 research centers on campus. Harvard includes 13 schools and institutes, including the top-ranked U.S. medical school and highly ranked business, graduate education, engineering and law schools, as well as the John F. Kennedy School of Government. The university also has one of the highest freshman retention rates in the nation. Students can access more than 445 extracurricular, cocurricular and athletic organizations, in addition to academics. Harvard's extensive library system

houses the oldest national collection and the largest private collection worldwide. Committed to sustainability, Harvard offers green living programs for undergraduates, graduates and community members.

Yale University is known for its drama and music programs at the well-regarded Yale School of Drama. In addition to Yale College and Yale Graduate School of Arts and Sciences, the university has 12 professional schools, including the country's top-ranked law school and highly ranked schools of medicine, management, art and nursing. Undergraduate students at this research institution have made strides in many fields, discovering new species and patenting products. Students can take advantage of global learning opportunities, from studying abroad to embarking on international internships and directed research. The most popular majors at Yale include social sciences; biological and biomedical sciences; history; mathematics and statistics; and engineering. The university claims many firsts: For example, it was the first university in the U.S. to award doctoral degrees, and the Yale School of Public Health is one of the first of its kind. Lastly, the Whitney and Betty MacMillan Center for International and Area Studies focuses on teaching and research on international affairs, societies and cultures around the world, and it enables students to conduct research abroad.

Founded in part by Benjamin Franklin, **the University of Pennsylvania** offers a mixture of world-class liberal arts coursework and preprofessional education. Penn has the most international students of all the Ivy League schools: Of the undergraduate and graduate population, 12% of students are international and come from more than 100 countries. Also, more than 2,500 students each year participate in international study programs offered in more than 50 countries worldwide. Penn's highly ranked graduate schools include the Wharton School, the School of Engineering and Applied Science, the Perelman School of Medicine, and the education and law schools. Penn's other notable graduate schools include the Stuart Weitzman School of Design and the School of Dental Medicine. The School of Engineering and Applied Science offers acclaimed faculty, state-of-the-art research laboratories and interdisciplinary curricula. Penn has more than 300 student groups spanning political action efforts, performing arts, sports clubs and student publications.

Dartmouth College is the birthplace of the programming language BASIC, which gave way to other computing innovations. The college includes the highly ranked Tuck School of Business, which houses the world's first graduate school of management, as well as Thayer School of Engineering and Geisel School of Medicine. Dartmouth established one of the first Native American programs in the country to begin actively recruiting

students and has more Native American graduates among its alumni than any other Ivy League institution. The college has more than 50 research-focused centers, institutes and groups in areas ranging from medicine and the arts to engineering and business. With a 7-to-1 student-faculty ratio and more than 60% of classes with fewer than 20 students, Dartmouth allows students to learn in an intimate setting. More than 50% of students study through off-campus programs for an immersive, global and hands-on education that doesn't interrupt their academic plan. The college is also ranked No. 2 in our Best Colleges for Veterans ranking.

Brown University, a private research institution, embraces an open curriculum to allow students to design a personalized course of study while becoming creative thinkers and intellectual risk-takers. This open academic program for undergraduates comprises rigorous multidisciplinary study in more than 80 concentrations, such as egyptology and assyriology; cognitive neuroscience; and business, entrepreneurship and organizations. Its highly competitive program in liberal medical education allows students to complete an undergraduate degree and a medical degree in a single eight-year program. Six libraries specialize in subjects such as the sciences and music. The Brown University Library holds more than 250 special collections, each home to rare primary research materials. Undergraduates have more than 500 clubs and organizations to choose from, and all first-year students live on campus.

Founded in 1865 and the youngest Ivy League school, **Cornell University** has a mission to discover, preserve and disseminate knowledge, to produce creative work, and to promote a culture of broad inquiry throughout and beyond the Cornell community. Each of Cornell's seven undergraduate colleges and schools admits its own students and provides its own faculty, even though every graduate receives a degree from Cornell University. Cornell's two largest undergraduate colleges are the College of Arts and Sciences and the College of Agriculture and Life Sciences. Graduate schools include the highly ranked Cornell SC Johnson College of Business, Weill Cornell Medical College, College of Engineering and Law School. Cornell is also known for its top-ranked College of Veterinary Medicine and esteemed School of Hotel Administration. Cornell offers more than 100 fields of study and has campuses in Ithaca, New York; New York City; Geneva, New York; Doha, Qatar; Washington, D.C.; and Rome.

So, the diverse system of education in the USA offers a rich field of choices for students. There is such an array of schools, programs and locations that the choices may overwhelm students.

*Т.П. Білоусова,
кандидат філологічних наук, доцент*

Мистецтво мовленнєвої комунікації: діалог

Дисципліна: Мовленнєва комунікація

Вид лекції: тематична

Дидактичні цілі:

Навчальні: розкрити особливості діалогу як усної форми мовленнєвої комунікації. Познайомити здобувачів вищої освіти з видами діалогів та стратегією досягнення згоди в діалогічному спілкуванні.

Розвиваючі: розвивати пізнавальний інтерес, уміння логічно мислити, здатність розуміти сучасні комунікаційні процеси.

Виховні: виховувати любов до рідної мови, повагу до співбесідника, прищеплювати навички комунікативного етикету.

Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки: Українська мова за професійним спрямуванням, Історія та культура України, Вступ до мовознавства, Історія зарубіжної літератури, Педагогіка, Психологія, Філософія.

Основні поняття: мовленнєва комунікація, діалог, стратегія комунікації.

Навчально-методичне забезпечення: мультимедійна презентація, текст лекції.

План

1. Діалог як форма мовленнєвої комунікації. Умови діалогу.
2. Види діалогів.
3. Стратегія досягнення згоди в усному спілкуванні.

Література

1. Абрамович С. Д., Чікарькова М. Ю. Мовленнєва комунікація : підручник. Київ : Вид. дім Дмитра Бураго, 2013. 460 с.
2. Білоусова Т. П. Риторика : навч.-метод. посібник. 2-ге вид., перероб. і доп. Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори-2006», 2015. 240 с.
3. Войскунский А.Е. Я говорю, мы говорим...: Очерки о

человеческом общении. 2-е изд. Москва :Знание, 1990. 240 с.

4. Гетьман З. О. Суттєві ознаки діалогічного тексту. *Іноземна філологія*. Львів : Світ, 1991. Вип. 102. С. 33–38.

5. Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Речевая коммуникация : учебник. 2-е изд., перераб. Москва : ИНФРА-М, 2008. С. 8-13.

6. Гнатюк О. Основы теории коммуникации : учеб. пособ. *Кнорусмедиа*. URL: http://www.knorusmedia.ru/db_files/pdf/2193.pdf.

7. Гром'як Р. Т., Ковалів Ю. І. Літературознавчий словник-довідник. Київ : Академія, 1997. 752 с.

8. Кокрен П. Продаж телефоном за допомогою вихідних дзвінків: керівництво з управління / пер. з англійської. Москва : Гіппо, 2004. 180 с.

9. Мицич П. Как проводить деловые беседы / сокр пер. с серб.-хорв. М. Б. Беляковского. 2-е изд. Москва : Экономика, 1987. 208 с.

10. Почепцов Г. Теория коммуникации. URL: <http://socium.ge/downloads/komunikacii/teoria/pochepcov%20teoria%20komunikacii.pdf>

11. Семенюк О. А., Паращук В. Ю. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2010. 240 с.

12. Фішер Роджер, Юрі Вільям. Шлях до ТАК. Як вести переговори, не здаючи позицій. Київ : Основи, 2016. 220 с.

Текст лекції

1. Діалог як форма мовленнєвої комунікації. Умови діалогу

Діалог – це процес взаємного спілкування при постійній зміні ролей, коли кожна репліка передбачає фразу у відповідь. Головною метою виникнення діалогу має бути усвідомлення опозиції «Я – Ти» на тлі «інших» [6, с. 204]. Якщо хтось із партнерів відмовляється від своєї репліки, то діалог перетворюється на монолог; якщо ж відмовляються обидва, то, природно, спілкування припиняється.

З погляду змісту діалоги можуть суттєво відрізнятися в залежності від цілей і завдань, яких прагнуть досягти учасники, мовної організації (структури і характеру чергування реплік), мовного «наповнення» (вибір лексики, стилю мови і т. ін.) та інших факторів.

Розглянемо основні умови функціонування діалогу.

1. Ритмічність. У мовній поведінці кожного учасника діалогу можна виділити такти говоріння і мовчання, які постійно чергуються, тож діалог є ритмічним процесом. Більш того, співвідношення говоріння

і мовчання – стійка характеристика кожної людини. Це в першій половині ХХ в. довів американський антрополог Еліот Чапл, який провів нескладний експеримент з продавцями великого універмагу. Експериментатор близько години розмовляв з кожним продавцем за методикою стандартного інтерв'ю. Йому вдалося виділити 3 групи відповідно до рівня ініціативності в діалозі. До першої увійшли ті продавці, у яких мовлення значно превалювало над мовчанням (до речі, вони мали найвищі економічні показники). Тож можна припустити, що ритм діалогу здатний впливати на ділові якості представників тих професій, які засновані на спілкуванні з людьми [3].

Втім, мовчання теж може бути досить ефективним. Це довів англійський фахівець в області комунікації Пет Кокран, автор книжки «Продажі телефоном за допомогою вихідних дзвінків. Керівництво з управління» . Він зазначив: «Якщо ваш клієнт розмірковує, ви не зобов'язані заповнювати паузу... Якщо ваш клієнт мовчить, це може означати, що він з вами не згоден або погоджується не повністю. Постарайтеся інтерпретувати сенс мовчання. Він може бути різним» [7]. Наприклад, клієнт обмірковує те, що ви сказали, і бере до уваги ваші коментарі; обмірковує і не погоджується з вашими коментарями; згоден з вами і вважає, що відповідати не потрібно; погоджується з вашою пропозицією і має намір діяти відповідно до неї; клієнт не слухав і не розуміє, що від нього чекають відповіді; не знає, що відповісти тощо [7].

2. Потреба в спілкуванні виникає в ситуації, коли наявне у суб'єкта знання про предмет спілкування є недостатнім. Якщо ж він має партнера, який реально або потенційно може бути джерелом потрібної інформації, –можливий діалог із цим партнером.

3. Детермінізм, семантична зв'язність. Детермінізм – це дотримання причинно-наслідкових зв'язків: для настання будь-яких подій мають бути причини, а з причин випливають пов'язані з ними наслідки. Розрив зв'язків між причинами і наслідками веде до порушення нормального спілкування. Незв'язна розмова абсолютно безперспективна і може досягти лише комічного ефекту (всім відомі фрази, якими обривають безглузду розмову: *У городі бузина, а в Києві дядько. Я б за тебе пішла, так в мене корито та ін.*).

Важлива також семантична зв'язність діалогу, тобто наявність загальної теми. Якщо ж кожний учасник діалогу зосереджений лише на своїй особі, це призводить до неухважності, а іноді – до навмисного

ігнорування реплік співрозмовника, постійного «перескакування» з одного предмета мовлення на інший, тобто «діалогу глухих», або «паралельного діалогу» (тармін І. Зайцевої).

Те саме відбудеться при введенні в репліку словосполучень, які не мають семантичної зв'язку з темою діалогу, наприклад: *Соціальну роботу найкраще здійснювати з настоєм з ромашки або Важкі підлітки не переносять нав'язливої опіки й мурашиної кислоти.*

4. Наявність спільної пам'яті та спільних знань. Учасники діалогу повинні мати хоча б мінімальний запас спільних спогадів. Наприклад, якщо завести діалог про те, хто може перемогти у зустрічі з футболу – команда майстрів «Динамо» (Київ) чи команда школярів Дунаєвецького району, – він буде безглуздий, оскільки суперечить елементарним даним, накопиченим у даній області.

Не менш важлива і наявність спільних знань. Залежно від їх обсягу і характеру розрізняють *інформаційний діалог* (характерний для ситуацій, в яких до початку спілкування партнери мають розрив у знаннях) та *інтерпретаційний діалог* (знання у партнерів приблизно співпадають, але отримують різну інтерпретацію). Отже, однією з основних умов ефективного діалогового спілкування є хоча б невеликий вихідний розрив в знаннях.

Якщо ж партнери не будуть повідомляти один одному нову інформацію щодо предмета діалогу, а почнуть обмінюватися загальновідомими істинами (на кшталт *Кольоровий телевізор дозволяє отримувати кольорове зображення*), то діалог не відбудеться.

Слід мати на увазі, що низька інформативність не завжди є свідченням комунікативної некомпетентності. Вона може бути наслідком небажання партнера вступити в діалог. Звідси, до речі, формальний сенс тих словесних кліше, якими люди обмінюються в громадських місцях, в транспорті, а також етикетних форм типу *Привіт! Як життя? Як справи?* – вони не націлені на діалог.

Втім, надмірна інформативність так само шкідлива для мовленнєвої комунікації, як і неінформативність. Строго кажучи, повідомлення з повним описом зовнішнього світу суперечить нормальному спілкуванню, тому що з нього майже неможливо виділити значиму інформацію. Тому вміння дозувати інформацію – показник мовної культури.

5. Спільні мовні знання. Діалогу не вийде, якщо партнери говорять різними мовами, якщо один із них насичує репліки

термінологією, запозиченою або іншою лексикою, якою не володіє співрозмовник.

Ефективний діалог можливий лише за всіх зазначених умов.

2. Види діалогів

Виділяють два рівні спілкування, поширювані на мовленнєву комунікацію загалом: подієвий (інформаційний) і діловий (конвенціональний).

Подієвий (інформаційний) рівень	Діловий (конвенціональний) рівень
властивий будь-якій сфері спілкування: побутовій, діловій, професійній	властивий лише діловій сфері, вирізняється чіткою рольовою диференціацією
<i>Ознаки рівня спілкування</i>	
а) не має традицій, безумовний	а) відповідає певній традиції; умовний
б) обов'язкова наявність предмета спілкування	б) не завжди наявний предмет спілкування
в) тактика прийняття партнера	в) тактика прийняття партнера
г) реалізація ситуації партнерства в спілкуванні	г) ситуація партнерства реалізується лише відповідно до ролі
д) самопрезентація особистості	д) самопрезентація відповідно до своєї ролі.

Виходячи з цілей і завдань, конкретної ситуації спілкування і ролей партнерів, можна виділити наступні основні різновиди діалогу: побутова розмова, ділова бесіда, співбесіда, інтерв'ю, переговори. Розглянемо деякі з них.

Для **побутової розмови** характерні спонтанність (незапланованість), розмовний стиль мовлення, розмаїття обговорюваних тем (особисті, соціальні, політичні та ін.) і використовуваних мовних засобів, часті відхилення від теми та перескакування з однієї теми на іншу, відсутність (як правило) цільових установок і необхідності прийняття будь-якого рішення, самопрезентація особистості.

Будь-яка людина прагне до спілкування, щоб висловити своє «Я». В той же час вона може не знати, як почати розмову, особливо з незнайомою людиною, побоюється, що її вважатимуть нудною та посередньою, якщо вона почне розмову з банального *Схоже, збирається дощ.* Але втім-то й річ, що побутовий діалог не заперечує банальностей і не вимагає досконалості. Бути хорошим

співрозмовником в побутовій розмові означає бути цікавим своєму партнерові й дотримуватись ритму спілкування.

Ділова бесіда – це акт прямої взаємної комунікації в офіційно-діловій сфері, що здійснюється за допомогою слів і невербальних засобів (міміки, жестів, манери поведінки). Ділова бесіда має такі характерні особливості: диференційований підхід до предмета обговорення з урахуванням комунікативної мети і партнерів і в інтересах зрозумілого та переконливого викладу думки, швидкість реагування на висловлювання партнера (що сприяє досягненню поставленої мети), критична оцінка думок, пропозицій, заперечень партнера, аналітичний підхід до обліку та оцінки суб'єктивних і об'єктивних факторів проблеми в комплексі, відчуття власної значущості і підвищення компетентності в результаті критичного розбору інших точок зору з даної проблеми, відчуття причетності і відповідальності у вирішенні порушеної в бесіді проблеми.

Фахівець із ділової комунікації Предраг Міцич вважає, що правильне проведення ділових бесід сприяє приросту продуктивності праці на 2-20% [8]. Він дає такі рекомендації щодо ведення ділових бесід:

- заздалегідь написати план, відпрацювати найбільш важливі формулювання;
- застосовувати положення психології про періодичний вплив на співрозмовника (несприятливі моменти і факти чергувати зі сприятливими, на початку і наприкінці діалогу говорити позитивні фрази);
- постійно пам'ятати про рушійні мотиви співрозмовника (його очікування, переваги, яких він домагається за допомогою цієї бесіди, його позиції, бажанні самоствердитися, його почутті справедливості, самолюбство);
- уникати присутності незацікавлених осіб;
- ні за яких умов не бути нечемним і позбавленим смаку;
- полегшувати співрозмовнику позитивну відповідь;
- уникати питань, на які співрозмовник може відповісти «ні»;
- давати пояснення своєї позиції в кожному випадку, коли співрозмовник з нею не погоджується;
- ніколи не ставитися до інших зневажливо;
- уникати порожньої риторики;

-
- відмовлятися від ведення шаблонних бесід;
 - уникати відступів від предмета розмови;
 - виражатися переконливо і в оптимістичній манері.

Кожна з цих рекомендацій має свої особливості в здійсненні. Наприклад, при складанні плану бесіди доцільно продумати наступне: 1) привід для бесіди, її тему і основну мету; 2) конкретні завдання, які стосуються предмета обговорення; 3) професійний рівень і психологічні особливості співрозмовника; 4) що потрібно зробити, щоб досягти мети; 5) з якими аргументами, запереченнями, протилежними інтересами доведеться, можливо, зіткнутися; 6) як здолати протистояння; 7) до яких переваг (або, навпаки, негативних моментів) це призведе; 8) різні варіанти вирішення проблеми в залежності від очікуваної реакції співрозмовника (згода, заперечення, упередження і т. п.) [8].

Переговори – це процес цілеспрямованого ділового спілкування, орієнтованого на досягнення певних результатів. Проводяться з певного *приводу* (наприклад, у зв'язку з необхідністю створення Центру соціальної допомоги сім'ї); за певних *обставин* (наприклад, розбіжність інтересів); з певною *метою* (наприклад, укладання договору); з певних *питань* (політичних, економічних, соціальних, культурних). Структура переговорів, зазвичай, така:

- 1) введення в проблематику;
- 2) характеристика проблеми і пропозиції про хід переговорів;
- 3) виклад позиції;
- 4) ведення діалогу;
- 5) вирішення проблеми;
- 6) завершення.

Комунікація може протікати легко чи напружено. Партнери можуть домовитися між собою без утруднень, або з великими труднощами, або не домовитися взагалі. В ході переговорів виявляються різні інтереси, за якими належить досягти угоди.

Слід враховувати і різні *суб'єктивні фактори*: темперамент, стиль спілкування, досвід і обізнаність партнерів, їх навички, вміння домовлятися та ін. За столом переговорів можуть зійтися люди з різним досвідом в діловому, професійному та комунікативному планах.

Переговори вимагають ретельної підготовки. Чим серйозніше підхід до них (використання аналізу, розрахунків економічного і соціального ефекту, передбачення висновків і т. п.), тим більше шансів на успіх.

Недостатня підготовка, швидше за все, призведе до млявого перебігу, збоїв і блокування рішення. Незалежно від того, були переговори успішними чи безрезультатними, їх підсумки мають бути детально проаналізовані.

3. Стратегія досягнення згоди в усному спілкуванні

Можна виділити дві основні стратегії ділового спілкування: досягнення перемоги і досягнення згоди.

Стратегія досягнення перемоги передбачає успіх в мовній комунікації за рахунок пригнічення партнера. Ця домінантна стратегія в окремих випадках має право на існування.

У більшості ж мовних контактів, особливо в сфері освіти, сервісу і туризму, в бізнесі партнери прагнуть до взаєморозуміння, тобто намагаються прийти до успіху шляхом *досягнення згоди* (до прикладу, клієнта не можна перемогти – він просто піде). Тому розглянемо докладніше стратегію досягнення згоди як найбільш перспективну для розвитку нормального партнерства.

У цьому сенсі дуже цікава книга Роджера Фішера і Вільяма Юрі «Шлях до ТАК. Як вести переговори, не здаючи позицій» [12], в якій описується метод ведення переговорів, спрямований на ефективне і дружнє досягнення спільного результату. Автори зводять його до чотирьох пунктів.

1. Розмежуйте особи учасників і обговорювані проблеми. Суть цього положення в тому, що при спілкуванні з партнером, який не подобається як особистість, неприязнь до нього переноситься на предмет спілкування. В результаті все, що він говорить, сприймається насторожено або негативно. Але слід пам'ятати, що далеко не завжди можна порозумітися з «приємною» людиною, і навпаки – неприємний співрозмовник насправді дуже конструктивний і готовий до взаємодії. Рано чи пізно учасники діалогу прийдуть до розуміння того, що їм належить розібратися з проблемою, а не один з одним.

2. Зосередьтесь на інтересах, а не на позиціях, адже саме інтереси визначають поведінку людей на тлі суперечки через позиції.

Відома історія про те, як дві сестри сварилися через апельсин. Жодна не хотіла поступатися. Нарешті вони домовилися поділити його навпіл. Одна з сестер (яка дуже любила апельсини) одразу ж з'їла м'якоть, а шкірку викинула; інша (яка терпіти не могла апельсини) акуратно зняла шкірку, щоб використати її для пирога, а м'якоть викинула. Якби вони

поставили одна одній питання *Навіщо тобі апельсин?*, то кожна отримала б удвічі більше.

Ігноруючи інтереси партнера і сліпо відстоюючи свою позицію, ми часто не отримуємо нічого або отримуємо половину. Отже, говорити слід про інтереси, а не про позиції.

3. Розширте коло можливих варіантів. Це як у шахах: чим більше варіантів прораховано перед ходом, тим більше шансів на перемогу. Але на відміну від шахів, обраний варіант має бути взаємовигідним і принести перемогу обом сторонам.

Для досягнення згоди автори пропонують наступні рекомендації: шукаючи варіанти, не поспішайте з їх оцінкою; розширюйте коло варіантів замість того, щоб шукати один-єдиний; прагніть взаємної вигоди; винаходьте такі варіанти, які легко сприймуться іншою стороною.

4. Використовуйте об'єктивні критерії. Це значно прискорює врегулювання проблеми, тоді як спроби змусити один одного відступити унеможливають згоду.

Об'єктивними критеріями вважаються: закони, інструкції, правила, професійні норми; загальні підходи, цінності, моральні принципи; звичаї, традиції, шановані обома сторонами; експертні оцінки; прецеденти; ціни.

Наскільки важливо враховувати звичаї і традиції в спілкуванні, добре демонструють такі приклади: жест, яким українець показує втрату чи невдачу, для хорвата означатиме задоволення і успіх; якщо в Голландії, маючи на увазі якусь дурницю, покрутити вказівним пальцем біля скроні, то ефект буде протилежний – там цей жест означає, що хтось сказав дуже дотепну фразу; у деяких країнах Африки сміх – це показник подиву і навіть збентеження, а зовсім не ознака веселощів.

Запропонований Р. Фішером і В. Юрі метод може бути використаний для досягнення згоди і в будь-якій іншій ситуації мовленнєвої комунікації.

Висновки. Змістовний та ефективний діалог – це вияв мовленнєвої культури учасників, що свідчить про набуті ними комунікативні компетентності. Діалог відбувається за умови, якщо обидві сторони потребують спілкування, погоджуються на зміну ролей «мовець» – «слухач», здатні підтримувати логіку і змістовність розмови, мають схожі погляди й знання, на належному рівні володіють мовою спілкування.

Уміння вести діалог зменшує небезпеку виникнення конфлікту, надає мовцям переваги в побутовій розмові, діловій бесіді, переговорах тощо. Особливо дієвою є позиція учасників діалогу, які дотримуються стратегії досягнення згоди та керуються принципами розмежування учасників і обговорюваних проблем; зосередження на інтересах, а не на позиціях; розширення кола можливостей; використання об'єктивних критеріїв оцінки ситуації.

*Т. В. Боднарчук,
кандидат педагогічних наук, доцент*

Verwandschaftsbeziehungen und Periodisierung der deutschen Gegenwartssprache

Дисципліна: Теоретичний курс німецької мови.

Вид лекції: тематична лекція з елементами бесіди.

Дидактичні цілі: систематизувати знання студентів про причини змін у мові, ознайомити їх із особливостями розвитку німецької мови, а також сформуванню уявлення про основні періоди розвитку мови та про національні варіанти німецької мови.

Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки: друга іноземна мова (німецька), історія розвитку англійської мови.

Забезпечуючі дисципліни: друга іноземна мова.

Основні поняття: Verwandschaftsbeziehungen der deutschen Sprache, Sprachwandel, extra- und intralinguistische Ursachen des Sprachwandels, Geschichte der deutschen Sprache, Periodisierung der deutschen Sprachgeschichte.

Навчально-методичне забезпечення лекції: мультимедійна презентація.

Plan

1. Der Sprachwandel.
2. Extra- und intralinguistische Ursachen des Sprachwandels.
3. Gegenstand und Aufgaben der Sprachgeschichte.
4. Die Existenzformen der deutschen Gegenwartssprache.
5. Die deutsche Gegenwartssprache.

-
6. Die nationalen Varianten der deutschen Literatursprache.
 7. Verwandtschaftsbeziehungen der deutschen Sprache.
 8. Periodisierung der deutschen Sprachgeschichte.

Literatur

1. Бублик В.Н. Історія німецької мови. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В.Н. Бублик. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 272 с., S. 8-13.
2. Левицький В.В. Практикум до курсу „Вступ до германського мовознавства” / В.В. Левицький, С.В. Кійко. – Вінниця: Нова книга, 2006. – 264 с., S. 11-25.

1. Der Sprachwandel.

Die erste Vorlesung ist der deutschen Sprachgeschichte gewidmet. Und meine erste Frage: Was geht uns das Deutsch von gestern an? Hat es überhaupt einen Sinn, in die Vergangenheit zu blicken, wenn man sich mit einer modernen Sprache beschäftigt? Ist die synchronische Beschreibung nicht ausreichend? (griech. syn+kronos = gleichzeitig, im Gegensatz zu diachronisch, griech. dia+kronos = durch die Zeit) Nein, in Wirklichkeit brauchen wir auch den historischen Aspekt zur Ergänzung und Erklärung der Sprache von heute.

Andererseits entstehen z.B. Fragen, warum in dem heutigen Sprachsystem so viele scheinbar unlogische Formen aus dem Rahmen fallen, d.h. in der Aussprache, der Orthographie, der Grammatik, der Wortbildung – oder wir versuchen Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den nahe verwandten Sprachen Deutsch und Englisch zu verstehen:

- Warum schreibt man im Deutschen das lange i in lieb, dienen usw. mit ie?
- Warum heißt es Sonnenschein, wo es sich ja um eine Sonne handelt?
- Warum hat das Deutsche – u.a. im Gegensatz zum Englischen – die Klammerstellung des Verbs?
- Warum heißt es auf Deutsch Apfel, auf Englisch aber apple?

In diesen und anderen Fällen kann oft die diachronische Sprachbeschreibung eine Antwort geben: lieb wurde früher li-eb ausgesprochen (als ein Diphthong); Sonnen ist die alte Genitivform der schwachen Feminina; die Endstellung des Verbs verdankt das Deutsche möglicherweise dem großen lateinischen Einfluss während der Zeit des Humanismus; und der deutsche Apfel hat pf infolge der sog. 2.

Lautverschiebung, die das Englische nicht mitgemacht hat. Die Sprache verändert sich also im Laufe der Zeit. Schon wer die Sprache verschiedener Generationen vergleicht, wird wahrscheinlich feststellen, dass Unterschiede bestehen, nicht nur was den Wortschatz, sondern auch was das Sprachsystem betrifft.

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

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

dat sagetun mi usere liuti alte anti frote dea erhina varun, dat hiltibrant haetti min fater; ih heittu hadubrant. forn her ostar gihueit, floh her otachres nid, hina miti theotrihhe enti sinero degano filu. her furlaet in lante lutila sitten prut in bure bam unvahsan, arbeo laosa. (...) wili mih dinu speru werpan

Das erzählten mir unsere Leute alte und erfahrene, die vordem waren, daß mein Vater Hildebrand hieße; ich heiße Hadubrand. In der Vorzeit ging er nach Osten, floh er (vor) Odoakers hin mit Dietrich und vielen seiner Degen (Krieger). Er ließ im Lande gering (elend; oder: die Kleine) sitzen, die junge Frau im Hause und ein unerwachsenes Kind, erblos. (...) Du willst mich mit deinem Speer (be)werfen.

Vergleicht man nun den althochdeutschen und den neuhochdeutschen Text, dann stellt man fest, dass nur wenige Wörter unverändert geblieben sind (alte, in). Lautliche (phonologische) Veränderungen haben die Wortgestalt oft bis zum Unkenntlichen verwandelt (arbeo laosa > erblos). Manche Wörter haben außerdem heute eine andere Bedeutung, vgl. nid 'Haß', aber Neid 'Mißgunst'. Einige Wörter, die vielleicht von den übrigen germanischen Sprachen her bekannt sind, existieren im Neuhochdeutschen gar nicht mehr (lutil, forn) und sind durch andere ersetzt worden.

Die Orthographie hat sich auch verändert (ih > ich; fater > Vater). Ebenso ist die Vielfalt der Flexionsendungen mit den sogenannten vollen Vokalen (a, i, u, o)

einem Leser ohne sprachgeschichtliche Kenntnisse fremd. Schließlich fällt einem auf, dass der Satzbau zum Teil anders ist. Man kann also feststellen, dass die Sprache auf allen Ebenen Veränderungen durchmacht, d.h.:

Auf der phonologischen Ebene: Ausspracheveränderungen.

Auf der morphologischen Ebene: die Flexion ändert sich.

Auf der syntaktischen Ebene: der Satzbau wird anders.

Auf der lexikalischen Ebene: Veränderung im Wortbestand.

Auf der semantischen Ebene: Bedeutungswandel.

Vergleichen wir z.B. die Lautform der Wörter in einem mittelalterlichen Lied mit dessen gegenwärtigen Lautung, so sehen wir Folgendes: dem Vokal [i] des 12. Jhs. entspricht in der Gegenwart der Diphong ei. Dem langen [u:] entspricht heute der Diphtong au. Dem langen [y:] – der Diphtong eu:

Du bist min, ich bin din:

Des solt du gewis sin.

Du bist beslozen in minem herzen

Verlorn ist das sluzzelin

Du muost immer drinne sin.

Vgl.: hus – Haus,

lut – Laut, hiute – heute

liute – Leute.

Die Diphtongierung i>ei, u>au, iu [y:] – eu verbreitete sich zwischen dem 12. und 15. Jh. In 13-16. Jh. entstand das Phonem [S]. Um den Wandel im grammatischen Bau zu illustrieren, nehmen wir als Beispiel die Anfangszeilen aus dem Gedicht „Ludwigslied“ (das 9. Jhd.)

Einan kuning ueeiz ih

Ther gerno gode thionot:

Heizsit her Hludwig.

Die Verbalformen thionot, heizsit zeigen eine altertümliche Flexion-it, ot, die Später zu t vereinfacht wurde. Die Wortstellung war frei (nicht stabil). Die Sprache ist ein soziales Phänomen, das wichtigste Verständigungsmittel in der Gesellschaft. Deshalb ist die Entwicklung der Sprache vor allem sozial bestimmt.

2. Extra- und intralinguistische Ursachen des Sprachwandels.

Die Sprache ist ein dynamisches System; sie ändert, entwickelt und vervollkommnet sich. Nur ihre soziale Funktion, ein Kommunikationsmittel für die menschliche Gemeinschaft zu sein, bleibt konstant. Viele Ursachen bewirken den Sprachwandel, sowohl extra- als auch intralinguistische.

Zu den ersten gehören die Völkerwanderungen, Kontakte zwischen einzelnen Völkern, woraus sich gegenseitige Beeinflussung von Sprachen, z. B. in Form der Entlehnungen (vor allem im Wortschatz) ergibt.

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

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

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

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

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

3. Gegenstand und Aufgaben der Sprachgeschichte.

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

den Wortschatz und das System der Stile der deutschen Sprache.

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

Das Wort Laune (aus lat. luna 'Mond') z.B. verrät, dass die mittelalterliche Astrologie der Ansicht war, dass die Stimmungen der Menschen von dem wechselnden Mond abhängig waren (vgl. eng. lunatic 'verrückt').

Das Verb fressen (ver + essen) bedeutete bis im Mittelhochdeutsch nur 'ganz aufessen'. Dies galt aber von da an als unfein, als neue Tischsitten verlangten, dass man einen Rest auf dem Teller übriglassen müsse. Deswegen wurde das Wort auf Tiere bezogen und auch umgangssprachlich im Sinne von 'gierig essen' verwendet.

Brille erzählt uns, dass die ersten Brillen – um 1300 – aus dem geschliffenen Halbedelstein Beryll hergestellt wurden.

Die verschiedenen Bezeichnungen für Apfelsine (älteres Niederländisch appelsina 'Apfel aus China') in Deutschland und Österreich erinnern daran, dass Norddeutschland seine Apfelsinen über Hamburg und Amsterdam bekam. Goethe spricht z.B. von Goldorangen, und noch heute sagt man in Österreich Orangen.

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

Gegenstand der Sprachgeschichte sind außerdem die Existenzformen der deutschen Sprache, ihre Entwicklung und das Werden der modernen deutschen Nationalsprache.

Die Sprachgeschichte ist eine selbständige historische Disziplin und zugleich ein wichtiges Mittel zum tieferen Verständnis der Wesenszüge der deutschen Sprache. Ihr Forschungsgebiet sind einerseits die konstanten Charakteristiken des Sprachsystems, andererseits die Dynamik und die Haupttendenzen der Sprachveränderung.

Die Sprachwissenschaft weiß jedoch noch verhältnismäßig wenig über die oft recht komplizierten Hintergründe sprachlicher Neuerungen. Eine Veränderung kann sich z.B. von einem geographischen Zentrum aus verbreiten, von einer sozialen Gruppe ausgehen oder vielleicht zu verschiedenen Zeiten – oder gleichzeitig – an verschiedenen Orten wirksam sein. Oft wirken andere Sprachen ein. Andererseits spielen aber auch außersprachliche Ursachen eine Rolle. Da die Sprache ja eine soziale Erscheinung ist, spiegeln sich politische, soziale, wirtschaftliche, technische und geistesgeschichtliche Verhältnisse und Veränderungen in ihr wider. Dies gilt vor allem für den Wortschatz.

Die Aufgabe der Sprachgeschichte besteht in folgendem:

- 1) sprachliche Prozesse zu erklären, die die deutsche Sprache zu dem heutigen Zustand gebracht haben;
- 2) den systematischen Charakter der historischen Wandlungen in der Sprache und den Charakter der Zusammenhänge zwischen den Veränderungen im phonetischen und grammatischen Sprachbau aufzudecken;
- 3) sprachliche Erscheinungen zu erklären, die heute Überreste der ehemaligen Perioden der Sprachgeschichte sind;
- 4) die Beziehungen zwischen der Geschichte der deutschen Sprache und der Geschichte der deutschsprachigen Gesellschaft zu verfolgen.

4. Die Existenzformen der deutschen Gegenwartssprache.

Die Existenzformen der Sprache sind auch zeitgebunden und veränderlich. Die gemeindeutsche Nationalsprache der Gegenwart ist eine historische Kategorie. Sie ist zusammen mit der deutschen Nation entstanden. Der Prozess der Herausbildung der deutschen Nationalsprache war lang und schwer. Viele Jahrhunderte lang herrschten die Territorialdialekte vor, da Deutschland zersplittert war.

Die gemeindeutsche Nationalsprache gründete sich auf dem Wortgut, dem phonologischen und grammatischen Fundament der mittelalterlichen deutschen Territorialdialekte, aber nicht unmittelbar: es existierte eine Übergangsform – die landschaftlichen (regionalen) Literatursprachen des Spätmittelalters. Der Prozess der Herausbildung der gemeindeutschen Nationalsprache dauerte von der Mitte des 16. bis zu Ende des 18. Jahrhunderts.

5. Die deutsche Gegenwartssprache.

Die deutsche Gegenwartssprache hat einige historisch bedingte Existenzformen:

- 1) die gemeindeutsche nationale Literatursprache;
- 2) deutsche Territorialdialekte (Lokalmundarten);
- 3) städtische Halbmundarten und Umgangssprache.

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

In den deutschsprachigen Ländern weist die deutsche Literatursprache gewisse Eigenheiten im Wortschatz, in der Aussprache, in Wort- und Formenbildung auf.

Deutsche Territorialdialekte sind die älteste Existenzform der deutschen Sprache. Sie haben sich im mittelalterlichen Deutschland gebildet. Heute sind sie in schnellem Rückgang begriffen.

Man teilt die deutschen Territorialdialekte in Niederdeutsch (Plattdeutsch) und Hochdeutsch ein, Hochdeutsch gliedert sich in Mitteldeutsch und Oberdeutsch unter.

Dialekt oder reine Mundart wird heutzutage nur von den älteren Leuten in Dörfern und gebirgigen Gegenden gesprochen.

Also der Terminus „Hochdeutsch“ hat zwei Bedeutungen:

- 1) hochdeutsche Dialekte (Mitteldeutsch und Oberdeutsch);
- 2) Hochsprache zum Unterschied von den Mundarten und von der Umgangssprache.

Städtische Halbmundarten und Umgangssprache stehen zwischen der Literatursprache und Lokalmundarten (Territorialdialekten). Sie sind eine weit verbreitete Sprachform. Die städtischen Halbmundarten bilden sich in der frühbürgerlichen Zeit mit dem Aufkommen und mit dem Wachstum der Städte durch Sprachmischung und Sprachausgleich heraus. Sie haben die primären Merkmale der Mundarten eingebüßt (beseitigt) und nur die sekundären, die weniger auffälligen Besonderheiten der heimischen Mundarten beibehalten, z.B. im Berlinischen heißt es Jans für Gans, oder Kopp für Kopf.

Die Umgangssprache steht zwischen der Gemeinsprache und den Mundarten. Die Umgangssprache ist regional begrenzt. Funktional ist sie in erster Linie ein Kommunikationsmittel des mündlichen Verkehrs und zwar vor allem des persönlichen Verkehrs.

Man unterscheidet heute 3 Typen der Umgangssprache nach der Nähe zur Literatursprache:

- a) Hochdeutsche oder literarische Sprache der Gebildeten.
- b) Großlandschaftliche Umgangssprachen.
- c) Kleinlandschaftliche Umgangssprachen. Sie enthalten im stärkeren Maße mundartliche Merkmale (Halbmundart).

Heutzutage sind großlandschaftliche Umgangssprachen bzw. Ausgleichssprachen (z.B. Obersächsisch, Berlinisch, Pfälzisch, Bairisch, Schwäbisch, Württembergisch u.a.) die Hauptarten der Umgangssprache nicht nur in den städtischen und Industriegebieten, sondern auch auf dem Lande. Sie existieren parallel zur literatursprachlichen Alltagsrede und unterscheiden sich von ihr durch größere oder geringere landschaftliche Färbung.

6. Die nationalen Varianten der deutschen Literatursprache.

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

In den deutschsprachigen Ländern weist die deutsche Literatursprache gewisse Eigenheiten im Wortschatz, in der Aussprache, in Wort- und Formenbildung auf.

Man unterscheidet nationale Varianten der deutschen Literatursprache Deutschlands, Österreichs und der Schweiz. So sagt man in Österreich *Jänner für Januar, Kleiderkasten für Kleiderschrank*. In der Schweiz heißt es *Rundspruch für Rundfunk, anläuten für anrufen* u.a.

Die Eigenheiten der deutschen Sprache in Österreich und in der Schweiz sind in diesen Ländern in die Sprachnorm der Literatursprache eingegangen. Sie sind von der schöngeistigen Literatur und Presse, von den Wörterbüchern und von den Schriften der Sprachpfleger kodifiziert. Das heißt, dass die deutsche Literatursprache wie jede Sprache, die von mehreren Nationen gesprochen wird, mehrere nationale Varianten aufweist, und zwar mindestens drei. Es sind das Binnendeutsch in der BRD, die österreichische Variante der

deutschen Literatursprache und die schweizerische Variante der deutschen Literatursprache im deutschsprachigen Teil der Schweiz. In Österreich besitzt die Wiener Umgangssprache eigentlich die Geltung einer landschaftlich unbegrenzten, gemeinösterreichischen Umgangssprache und berührt sich mit der mündlichen Form der Literatursprache sehr eng.

In der Schweiz fungiert die deutsche Literatursprache vorwiegend als die Schriftsprache – als die Sprache der schögeistigen Literatur, der Wissenschaft und der Presse. Im mündlichen Gebrauch ist die Literatursprache auf den Umgang mit Ausländern und auf das öffentliche Leben beschränkt. Sie wird in der Bundesversammlung, in den obersten Gerichtsbehörden, zum größten Teil auch in der kirchlichen Predigt, an der Universität und der höheren Schule verwendet.

Im privaten Umgang jedoch wird in Stadt und Land, von den Angehörigen aller Gesellschaftsklassen das *Schwyzertütsch* 'Schweizerdeutsch' gesprochen, das sich im Laufe des 19. Jh. aus den einzelnen schweizerdeutschen Lokalmundarten entwickelt hat und trotz einiger lokaler Unterschiede eine Art Schweizer Koine (überlandschaftliche Gemeinsprache) ist.

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

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

7. Verwandtschaftsbeziehungen der deutschen Sprache.

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

entstanden mehrere germanische Sprachen, die sich weiter selbständig entwickelten. Man gliedert auch die altgermanischen Sprachen in drei Gruppen:

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

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

3) ostgermanisch (*Gotisch* existierte bis zum 7. Jahrhundert).

Heutzutage werden zwei Gruppen der germanischen Sprachen unterschieden:

Nordgermanische (skandinavische) Sprachen:

1. *Schwedisch.*

2. *Dänisch.*

3. *Norwegisch.*

4. *Isländisch.*

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

Westgermanische Sprachen:

1. *Deutsch.*

2. *Englisch.*

3. *Niederländisch.*

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

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

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

a) Der gemeingermanische Wortschatz, z.B.:

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

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

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

c) Wortbildungssuffixe:

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

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

- d. drei, e. three, lat. tres, ukr. три,
- d. Mutter, e. mother; lat. mater, ukr. матір,
- d. neu, e. neu, lat. novus, ukr. новий u.a.

8. Periodisierung der deutschen Sprachgeschichte.

Die deutsche Sprache entwickelte sich aus altgermanischen Stammesdialekten (Urgermanisch, germanische Ursprache). Diese Entwicklung begann in der zweiten Hälfte des 5. Jahrhunderts. Bis zur Mitte des 8. Jahrhunderts besaß die werdende deutsche Sprache keine schriftlichen Denkmäler. Diese früheste Periode nennt man vorliterarische Zeit. Etwa ab 770 erscheinen schriftliche Denkmäler in der deutschen Sprache. Die Geschichte der deutschen Sprache lässt sich in einige Perioden gliedern. Kriterien dafür sind:

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

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

Die Geschichte der deutschen Sprache wird in folgende Perioden eingeteilt:

Althochdeutsch (ahd) von 770 bis 1050,

Mittelhochdeutsch (mhd) von 1050 bis 1350,
 Frühneuhochdeutsch (frnhd) von 1350 bis 1650,
 Neuhochdeutsch (nhd) von 1650 bis zur Gegenwart.

Die Periodisierung von J. Grimm

Sprachstufe	Zeitraum	Kriterium
Indogermanisch	ca. 5000 ~ 1500 v. Chr.	
Gemeingermanisch	ca. 1500 v. Chr. ~ 500 n. Chr.	1. Lautverschiebung setzt ein
Althochdeutsch	ca. 500 ~ 1050	2. Lautverschiebung setzt ein
Mittelhochdeutsch	ca. 1050 ~ 1350	Vokalentwicklung: Nebensilbenabschwächung
Frühneuhochdeutsch	ca. 1350 ~ 1650	Vokalentwicklung: Diphthongierung schließt ab; soziokulturelle Kriterien
Neuhochdeutsch	ca. 1650 ~ 1900	soziokulturelle Kriterien
Deutsch von heute	seit ca. 1900	soziokulturelle Kriterien

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

Fragen zur Selbstkontrolle:

1. Erklären Sie das Wesen der linguistischen Begriffe „synchronische“ und „diachronische“ Untersuchungen des Sprachsystems.
2. Welche Ursachen bewirken den Sprachwandel? Charakterisieren Sie die extra- und intralinguistischen Ursachen des Sprachwandels.
3. Bestimmen Sie den Gegenstand der Sprachgeschichte.
4. Was gehört zu den Forschungsaufgaben der Sprachgeschichte?
5. Nennen Sie die Existenzformen der deutschen Sprache.
6. Charakterisieren Sie die Besonderheiten der deutschen Sprache in den deutschsprachigen Ländern.
7. Analysieren Sie die Verwandtschaftsbeziehungen der deutschen Sprache.
8. Was stellt von sich die Periodisierung der deutschen Sprachgeschichte dar?

О.В. Галайбіда,
кандидат філологічних наук, доцент

Translation and Cross-Cultural Communication

Дисципліна: Лінгвостилістичні аспекти перекладу

Вид лекції: тематична (комплексна)

Дидактичні цілі:

Навчальні: ознайомити студентів з культурними імплікатурами у текстах перекладу та способами їх урахування задля досягнення еквівалентності та адекватності перекладу; підготувати студентів до самостійного опрацювання перекладознавчих питань.

Розвиваючі: формувати пізнавальну активність студентів, навички перекладацького аналізу тексту.

Виховні: розвивати науковий та загальний світогляд, виховувати інтерес до української та англійської мови, історії та культури.

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

Основні поняття: *source culture, target culture, culture norm, inter-cultural, cross-cultural communication, communicative purpose, communicative function, cultural implication, cultural word, cultural equivalent, ethical concept.*

Навчально-методичне забезпечення: мультимедійна презентація.

План

1. Complexity of the phenomenon of translation.
2. Cross-cultural communication.
3. Cultural implications and translation
4. The notion of culture in literary translation
5. Differences between English and Ukrainian communicative patterns and culture norms.

References:

1. Baker M. In other words: A Coursebook on Translation. London and New York: Routledge, 1992. V. XII. 304 p.

-
2. Hervey S. Higgins I. *Thinking translation. A course in Translation Method*. London: Routledge, 1992. 272 p.
 3. Newmark P. *A Textbook of Translation*. New York; London: Prentice Hall, 1988. 292 p.
 4. Nida E. *Toward a science of Translating*. Leiden, 1964. 331 p.
 5. Nida E. A., Ch.Taber. *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: E.J. Brill, 2003. 218 p.
 6. Richards J.C. *The Context of Language Teaching. Studies in second language acquisition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1985. P. 218–228.
 7. Электронный учебно-методический комплекс по учебной дисциплине
 8. «Перевод и межкультурная коммуникация» для специальности «Современные иностранные языки (перевод)» / Сост. В.А.Зайцева. Белорусский государственный университет, 2014. 66 с.
 9. Швейцер А.Д. *Теория перевода*. Москва: Наука, 1988. 214 с.

Текст лекції

1. Complexity of the phenomenon of translation

Translation is not only a linguistic act; it's also a cultural one, an act of communication across cultures.

People belonging to the same linguistic community are members of a certain type of culture. They share many traditions, habits, ways of doing and saying things. They have much common knowledge about their country, its geography, history, climate, its political, economic, social and cultural institutions, accepted morals, taboos and many other things. All this information is the basis of the communicants' presuppositions, which enable them to produce and to understand messages in their linguistic form.

Effective communication with people of different cultures is especially challenging. Cultures provide people with ways of thinking – ways of seeing, hearing, and interpreting the world. In other words, *the translated message is transferred not only to another language but also to another culture*. This fact cannot but influence the translating process. In addition to overcome the linguistic barrier the translator has to surmount the cultural barrier, to make sure that the receptors of the target text are provided with the presuppositions required for their access to the message contents.

Thus, translation/interpretation always involves both language and culture simply because the two cannot be separated. Language is culturally embedded: it both expresses and shapes cultural reality, and the meaning of linguistic items can only be understood when considered together with the cultural context in which the linguistic items are used.

2. Cross-cultural communication

Cross-cultural communication is communication between two cultures. In 1988 Peter Newmark in *A Textbook of translation* defined culture as "*the way of life and its manifestations that are peculiar to a community that uses a particular language as its means of expression*", thus acknowledging that each language group has its own culturally specific features.

Language and culture are obviously the two dominant factors, which make translation an indispensable and most complicated kind of intellectual activity. There are often more problems in cross-cultural communication, which happens between people of different cultural backgrounds than in communication between people of the same cultural background. Each participant may interpret the other's speech according to his/her own cultural conventions and expectations. If the cultural conventions of the speaker are widely different, misinterpretations and misunderstandings can easily arise, even result in total breakdown of communication (Richards, 1985).

According to A.D. Schweitzer, "translation can be defined as a two-phase process of interlingual and intercultural communication, where a secondary text is created on the basis of the primary text subjected to purposeful ("translational") analysis, the secondary text replacing the primary one in another language and cultural environment".

3. Cultural implications and translation

The cultural implications for translation are thus of significant importance as well as lexical concerns. Culture is a complex collection of experiences, which condition daily life. It includes history, social structure, religion, traditional customs and everyday usage.

Translation is a kind of activity, which inevitably involves at least two languages and two cultural traditions. And, translators are permanently faced with the problem of **how to treat the cultural aspects implicit in a source text (ST)** and of finding the most appropriate technique of successfully conveying these aspects in the target language (TL). These problems may vary

in scope depending on the cultural and linguistic gap between the two (or more) languages concerned (see Nida 1964:130).

The goal of cross-cultural translation is to achieve equivalence between two different languages. Eugene A. Nida believed that differences between cultures may cause more severe complications for the translator than do differences in language structure. Regarding translation of cultural elements he paid more attention to dynamic equivalence which tries to relate the receptor to modes of behavior relevant within the context of his own culture without insisting that he understand the cultural patterns of the source-language context. According to him this method is more tangible for TL reader.

The cultural implications for translation may take several forms ranging from *lexical content and syntax* to *ideologies* and *ways of life* in a given culture. The translator also has to decide on the importance given to certain cultural aspects and to what extent it is necessary or desirable to translate them into the TL.

Nida and Venuti have proved that translation studies is a much more complex discipline than may first appear, with the translator having to look beyond the text itself to deconstruct on an intra-textual level and decode on a referential level – assessing culture-specific items, idiom and figurative language to achieve an understanding of the source text and embark upon creating a translation which not only transfers what words mean in a given context, but also recreates the impact of the original text within the limits of the translator's own language system.

Peter Newmark introduced the notion of ‘*cultural word*’ which the readership is unlikely to understand and the translation strategies for this kind of concept depend on the particular text-type, requirements of the readership and client and importance of the cultural word in the text.

Peter Newmark defines categories of culture words:

(1) *Ecology*

Animals, plants, local winds, mountains, plains, ice, etc.

(2) *Material culture* (artefacts)

Food, clothes, housing, transport and communications

(3) *Social culture* - work and leisure

(4) *Organisations, customs, ideas* -Political, social, legal, religious, artistic

(5) *Gestures and habits* (often described in 'non-cultural' language)

He introduced contextual factors for translation process which include:

- Purpose of text
- Motivation and cultural, technical and linguistic level of readership
- Importance of referent in SL text
- Setting (does recognized translation exist?)
- Recency of word/referent
- Future of referent

Language and culture may be seen as being closely related and both aspects must be considered for translation. When considering the **translation of cultural words and notions**, *P. Newmark* proposed two opposing methods: transference and componential analysis. **Transference** (loan word, transcription) is the process of transferring a SL word to a TL text as a translation procedure. It is the same as Catford's transference, and includes transliteration, which relates to the conversion of different alphabets. According to him *transference* gives "*local colour*," keeping cultural names and concepts. Although placing the emphasis on culture, meaningful to initiated readers, he claimed this method may cause problems for the general readership and limit the comprehension of certain aspects.

The importance of the translation process in communication led Newmark to propose **componential analysis**, which he described as being "*the most accurate translation procedure, which excludes the culture and highlights the message*". Componential analysis is based on a component common to the SL and the TL, say in the case of *dacha*, 'house', *будинок* to which you add the extra contextual distinguishing components ('for the wealthy', 'summer residence').

Newmark also stated the relevance of componential analysis in translation as a flexible but orderly method of bridging the numerous lexical gaps, both linguistic and cultural, between one language and another.

Some strategies introduced by P. Newmark for dealing with cultural gap:

1) naturalization. A strategy when a SL word is transferred into TL text in its original form, e.g. *dacha*;

2) literal translation;

3) neutralization (i.e. functional or descriptive equivalent) : say *house* for *dacha*.

4) cultural equivalent. This is an approximate translation where a SL cultural word is translated by a TL cultural word *номарийс* – *solicitor* (approximate cultural equivalent). Their translation uses are limited, since they are not accurate, but they can be used in general texts, publicity and

propaganda, as well as for brief explanation to readers who are ignorant of the relevant SL culture. They have a greater pragmatic impact than culturally neutral terms;

5) explanation as footnote. The translator would explain extra information in a footnote. It may come at the bottom of the page, at the end of chapter or at the end of the book;

6) compensation. A technique used when confronting a loss of meaning, sound effect, pragmatic effect or metaphor in one part of a text. The word or concept compensated in other part of the text.

Regarding cultural translation *Hervey and Higgins* concluded that cultural transposition has a scale of degrees which are toward the choice of features indigenous to target language and culture rather than features which are rooted in source culture. The result here is foreign features reduced in target text and to some extent naturalized.

The scale is mostly based on *source culture (exoticism)* to the other extreme, which is mostly based on *target culture (cultural transplantation)*: Exoticism – Calque – Cultural Borrowing – Communicative Translation – Cultural Transplantation.

Exoticism

The degree of adaptation is very low here. The translation carries the cultural features and grammar of SL to TL. It is very close to transference.

Calque

Calque includes TL words in SL structure therefore, it is unidiomatic to target reader but it is familiar.

Cultural Borrowing

It is to transfer the ST expression into the TT. No adaptation of SL expression into TL forms. After a time they usually become a standard in TL terms. Cultural borrowing is very frequent in history, legal, social, political texts; for example, “La langue” and “La parole” in linguistics.

Communicative Translation

Communicative translation is usually adopted for culture specific clichés such as idioms, proverbs, fixed expression, etc. In such cases the translator substitutes SL word with an existing concept in target culture. In cultural substitution the propositional meaning is not the same but it has similar impact on target reader. The literal translation here may sound comic. The degree of using this strategy sometimes depends on the license

which is given to the translator by commissioners and also the purpose of translation.

Cultural Transplantation

The whole text is rewritten in target culture. The TL word is not a literal equivalent but has similar cultural connotations to some extent. It is another type of extreme but toward target culture and the whole concept is transplanted in TL.

A translation should avoid both exoticism and cultural transplantation.

4. The notion of culture in literary translation

Since the concept of culture is essential to understanding the implications for literary translation and culture-specific items in translation, many translation theorists have dealt with the definition of culture.

So, each language group has its own culturally specific features.

The process of transmitting cultural elements through literary translation is a complicated and vital task. Culture is a complex collection of experiences, which condition daily life. It includes history, social structure, religion, traditional customs and everyday usage. Besides cultural translation is sensitive to cultural and linguistic factors and takes different forms.

According to *Nida and Taber*, ***cultural translation*** is "*a translation in which the content of the message is changed to conform to the receptor culture in some way, and/or in which information is introduced which is not linguistically implicit in the original*" (Nida and Taber: 199).

The content, that is, the referential meaning of the message with all its implications and the form of the message with all its emotive and stylistic connotations must be reproduced as fully as possible in the translation as they are to evoke a similar response.

Each society will interpret a message in terms of its own culture. The receptor audience will decode the translation in terms of his own culture and experience, not in terms of the culture and experience of the author and audience of the original document. The translator then must help the receptor audience understand the content and intent of the source document by translating with both cultures in mind.

When the cultures are similar, there is less difficulty in translating. This is because both languages will probably have terms that more or less equivalent for the various aspects of the culture. When the cultures are very different, it is often difficult to find equivalent lexical items.

Baker refers to such cultural words and concedes that the SL words may express a concept, which is totally unknown in the target culture. She points out that the concept in question may be "*abstract or concrete, it may relate to a religious belief, a social custom, or even a type of food.*" Baker calls such concepts as '*culture specific items*' (Baker 1992: 21).

One of the most difficult problems in translating of literary texts that they have the differences between cultures. People of a given culture look at things from their own perspective. A translator who uses a cultural approach is simply recognizing that each language contains elements derived from its culture that every text anchored in a specific culture, and that conventions of text production and reception vary from culture to culture.

5. Differences between English and Ukrainian communicative patterns and culture norms.

One of the most distinctive features in communication concerns the practice of **objective and subjective manner of information representation**. Ukrainians normally, in everyday speech and on official ceremonies, communicate with the help of *impersonal sentences* and constructions while English-speaking people create their speech by means of *personal sentences* and constructions, i.e. with a clearly exposed subject. Due to these communicative divergences a translator from English into Ukrainian should often **convert personal linguistic constructions (communicative formulas) into impersonal linguistic constructions**.

Another difference deals with the cause of such a selective – subjective or objective – approach towards the representation of the information. In Ukrainian the choice of a personal or impersonal form depends mostly on stylistic peculiarities of speech, and in English it is ruled by the deeper semantic and pragmatic reasons and logical focusing, stylistic factors being not so important. This should be obligatory taken into consideration. Translator, preserving or changing the objective-subjective manner of speech, should properly reflect the original speaker's intention; in other words – to render what is implied instead of what is formally represented.

The formal linguistic aspect of this feature may seem less important, but it strongly affects the general adequacy of the target language text. If in translation from English into Ukrainian we preserve all the *personal pronouns* and other linguistic units that mark *subjective* speech manner the

target text will grow **extra dramatic or ceremonious**. To avoid such an effect this grammatical means should often be omitted or substituted by certain *impersonal constructions* to make Ukrainian speech sound unbiased.

We propose some suggestions that at first sight might not draw translators' attention for being out of general repeated patterns of communication. They concern the peculiarities that run through all the system of language (for example, constructions that denote stable qualities or processes in English linguistic traditions are formed with a help of "to *be* + *adjective*" and in Ukrainian language a *verb* is more appropriate (*Is he hot about the proposal!* - *А він вже запалився цією ідеєю!*). These peculiarities are used in dialogues as an additional linguistic characteristic of the characters (particular representation of some facts, manner of communication). Ignoring the peculiarities of these communicative patterns or even of some language expressions, sayings etc. may easily distort the cogent articulation of information and make translated dialogues sound artificial or machine translated.

Ukrainian often "prohibits" something that may be observed from the **frequent use of a negative particle "не"** and different negative constructions.

English, being the language of "**positive thinking**", mostly "allows" something, negative constructions are used rarely. For example:

Ви не знаєте... Could you tell me...;

Не зникай. Keep in touch;

Не менш важливо... Equally important.

The Ukrainian text is always longer than the corresponding English one. Comparing to Ukrainian speakers who tend to develop their simple sentences or use compound and complex sentences, English speaking persons construct communication with the help of rather *short and informative sentences*. Researchers in modern English communication patterns A. Pawely and F.H. Syder agree with the idea that "*naturalness is largely a matter of **length** and **grammatical simplicity**. Native speakers prefer the shortest and simplest of the grammatical alternatives. The maxim goes something like this: to speak idiomatically, never use a phrase where a single word will do, and never use a complex sentence where a simple sentence will do*". They stated the "creative power" of "short sentence stems and fluent units"

We may observe the same tendency in modern Ukrainian, though it has not converted into the established norm. Ukrainian communication remains still *heavier*. That is why a translator should sometimes apply the method of outer partition, omission to make texts sound more energetic and analytical as well as to meet such specific British communicative requirements as *logic and modesty*.

In Ukrainian **word order** influences the whole meaning of a sentence or at least its logical stress, *theme and rheme*. The fixed word order in English is less able to express mentioned communicative features. The slightest shift in sentence structure in English increases the expressive coloring of a sentence. Such shifts are rather a characteristic feature of dialogues. The simple copying of original syntactic pattern often distorts connotative meaning of an utterance. That is why translators stress upon *the necessity of syntactical inversions in translation*, the necessity of *additional lexical compensation of original syntactical shifts*. Concerning dialogues, wrong logical or emotional focusing in translation could destroy any of the authors' intentions as a whole.

One more remark should be taken concerning ethical aspects of communication, we mean, ***politeness and modality***, categories that are broadly represented in English language interaction and are less developed in Ukrainian one. *In Ukrainian* the simple modality prevails, when ideas, personal opinions, *requests etc. are said directly*. Such communicative approach may seem not polite enough in English speaking countries. In English *the modality that expresses probability, possibility, doubt, permission* and other ethical concepts *prevails* ("I would think, apparently, seems to, presumably" etc.)

While rendering into Ukrainian a translator should simplify or sometimes omit complicated modal constructions to **avoid the possible impression of extra politeness**. While rendering into English a translator must apply different modal constructions to avoid the possible effect of coarseness.

As a consequence of this, linguistic means of expressing politeness and *modality should be omitted* or substituted by imperative mood in translation from English into Ukrainian. Personal traits of characters, their class affiliations and inner intents should prompt the translator the most appropriate form of a target phrase. For example: *You mustn't blame her.* - *Не звинувачуй її / Вона тут ні до чого / Облиш її і Не чіпляйся до неї; Could you be so kind to pass me the key.* - *Передайте, будь-ласка, ключ / Дай-но мені ключ*

Almost any dialogue contains some **imperative expressions**.

Here is the point where the equivalence of translation could be distorted for ignoring foreign culture norms and national peculiarities of communication patterns. What is said often does not correspond to what is meant, particularly in a communication sector being discussed, and the degree depends in a great deal on cultural norms of socializing. English culture is very individualistic one, so the communication is rather regulated with numerous taboos to prevent the collocutor from intruding into the famous Britain privacy. As a result, English people avoid giving advice and admonitions, they try not to criticize or interrupt the interlocutor.

In linguistic aspects the minimization of the direct influence on the collocutor finds itself in **strict limitations as to imperative mood use**. English communicative manners may be characterized as *indirect, non-categorical, respectable, veiling*. These features powerfully manifest themselves in situations where an individual is stimulated to do an act. The act may be oriented either on speaker's interests (request, order) or on collocutor's interest (invitation, advice). For example: *Could you please tell me...; Why don't you sit down*.

As a whole, the more indirectly an invitation or a request is expressed, the more polite it sounds. The most conventional and neutral "speech acts" here are *Could/Would you do smth*. These patterns in Ukrainian communication correspond to broader list of "speech acts" – starting with the most frequently used imperative mood – "*Will you, please, Xerox an application*". – "*Зробіть (будь-ласка) / зроби-но ксерокс заяви*" – to the opposite point of the scale of conventionality – an indirect request — "*Не могли б Ви зробити ксерокс заяви*".

The communicative tendency to give requests or orders in veiling manner linguistically manifests itself in using *different interrogative sentences*: *Do you think you could retype this page? Would you kindly open your handbag!* Another normative method in the linguistic representation of requests and orders is the broad *usage of different modal means*, which add a piece of doubt to the imperativeness of an utterance. For example: *Perhaps you might mail me the data?; Do you think you could possibly borrow me some sum?*

Such a tendency also tends to shift the communicative accent from the one who asks or orders to the one who should fulfill the order. This way an imperative utterance sounds more polite. Syntactically the sentences may be interrogative (the most convenient form here) "*Could I see your passport, please?*" instead of "*Could you show me your passport, please?*"; "*Could I have another tea, please?*" instead of "*Could you bring me another tea,*

please?” and affirmative cluster in active “***I wonder*** what time the bus leaves for the airport?” or passive voice “*It has to be done till Friday*”. Such a tendency to “expel” the individual from the focus of direct ordering becomes a strict rule in cases with invitations: “*Would you like to come to my birthday party?*” instead of “*Come to my birthday party*”.

The same approach should be applied to translation of **vocatives**. English people use them very often, whereas in Ukrainian such frequent use may show the lower social position of the speaker or possible psychological dependence on the other communicator. For this reason the translator must omit some cases of addressing in dialogues between friends or persons with equal social affiliation, belonging to the same generation etc. Communicative situation and context are main guides here. When such situation is not clear enough a translator can apply the method of generalization towards all the vocatives or some of their components: (“*Solicitor, may I interrupt, please*”. – “*Адвокате, дозвольте зауважити*”), logical development or omission (“*Dear Ronald!*” – “*Здравстуй (привіт), Рональде!*”).

Stylistic aspects of lexis of a particular social circle constitute another important feature that cannot be neglected in dialogue translation. The researchers of modern English fiction recognize the unarguable fact that many modern writers take the affiliation to a particular class as a starting point in developing plot and other commonly encountered problems and challenges. Each character speaks not just according to their personal peculiarities but also to their class language code as well, (sure this happens in real life too, there is a saying that an English worker might not understand an English noble man). Ukrainian socializing isn’t so strictly distinguished as to social affiliation. Hence, in translation we should try to compensate such English communicative system distinctiveness with a help of source language means. Main methods here are the choice between strict or loose syntax and the thorough choice of words compatibility, pronouns, as well as the frequent usage of the method of lexical specification. The particular case of this general linguistic characteristic constitutes **slang and colloquial language usage**. Stylistic norms of Ukrainian written language prescribe to avoid the broad usage of these linguistic units, while English tradition is not so regulative and slang may be comparatively freely used in any text pattern. Thus, different translation methods (compensation, specification, omission) should be applied so as not to overload the target text with inappropriate lexical elements.

*Н. І. Дворніцька,
кандидат філологічних наук, доцент*

Історія театру

Дисципліна: Мовно-стилістичні особливості сценічної майстерності

Вид лекції: тематична

Дидактичні цілі:

Навчальні: ознайомити студентів з основними особливостями розвитку театру як складової культурної парадигми, надати інформацію про основні види та функції театру; розширити культурологічну, мистецтвознавчу обізнаність студентів.

Розвиваючі: розвивати у студентів глибокий, різноаспектний погляд на культурно-філософські проблеми, вміння проводити паралелі між історичними процесами, формуванням релігійно-філософських концепцій та відповідною трансформацією культури, зокрема театру.

Виховні: виховувати зацікавленість у процесі формування культурних понять, критеріїв в аспекті світогляду, етики, естетики, мовних норм, сценічного мовлення та публічного виступу.

Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки: зарубіжна література, ораторське мовлення, лінгвокраїнознавство, стилістика української мови, іноземні мови.

Основні поняття: історія та функції театру, види театру, сценографія, архітектура театру, драматургічні твори, музичний та хореографічний супровід.

План лекції

1. Історія перших театрів. Функції, особливості репертуару.
2. Театри Давнього світу
 - 2.1. Санскритський театр.
 - 2.2. Грецький театр.
 - 2.3. Римський театр.
 - 2.4. Театр. Київської Русі. Княжий театр.

Рекомендована література

1. Ганелин Е. Р. Азы актерского мастерства и речи. СПб : Речь, 2002. 239 с.

-
2. Грачова Л. В. Історія театру та мовленнєва культура. Актуалізація творчого потенціалу. Київ : Видавництво «Мова», 2005. 60 с.
 3. Дворницька Н. І. Мовно-стилістичні аспекти сценічної майстерності. Кам'янець-Подільський : ПП «Апостроф», 2021. 120 с.
 4. Дворницька Н. І. Основи лінгвокультурології: Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : ПП Зарицький А.М., 2011. 62 с.
 5. Дворницька Н. І. Основи лінгвокультурології (збірка вправ) : Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : ПП Зарицький А. М., 2011. 52 с.
 6. Дворницька Н. І. Основи лінгвокультурології : Словник культурологічних термінів. Кам'янець-Подільський : ПП Зарицький А. М., 2012. 52 с.
 7. Ковнацька Г. Л. Особливості сценічної мови. Київ, 2007. 187 с.
 8. Пилинський М. М. Мовна норма і стиль. Київ : Наук. думка, 1976. 287 с.
 9. Станіславський К. С. Зібрання творів. У 9-ти т. Т.1. Моє життя в мистецтві. Київ : Мистецтво, 1988. 622 с.

Ми повинні слідкувати за тим, щоб завжди, постійно говорити на сцені та в житті правильно і красиво... Лише за цієї умови виробиться звичка, яка перетвориться в нашу натуру, і нам не доведеться відволікати увагу на дикцію в момент сценічного виступу
(К. С. Станіславський).

Текст лекції

1.Історія перших театрів. Функції, особливості репертуару.

Театр виник дуже давно, з прадавніх язичницьких обрядів, ритуальних дійств. Але «власне театр як складова духовної культури людства виник тоді, коли це саме людство поділилося на акторів та глядачів» (К. Станіславський)

Відомо, що майже всі найдавніші університети Європи, вважаючи серед основних рис освіченої, інтелектуальної людини знання мови (окрім рідної, кількох іноземних), правильну вимову, дикцію, уміння віршувати, грати на музичних інструментах, танцювати, мали у своєму складі театр.

Зокрема, театри мали з першого дня заснування університети таких середньовічних європейських міст: Віченца (Італія, заснований 1204),

Паленсія (Іспанія, заснований 1208), Кембридж (Англія, 1284), Монпельє (Франція, 13ст.), Саламанка (Іспанія, 1215), Падуя (Італія, 1222), Неаполь (Італія, 1224), Верчеллі (Італія, 1228), Тулуза (Франція, 1229), Сієна (Італія, 1357), Лісабон (Португалія, 1354/1377), Вальядолід (Іспанія, 1346), Ллейда (Іспанія, 1300).

Засновники цих навчальних закладів вважали необхідним елементом освіти – наявність студентського театру, його повноцінну роботу.

Вважався тоді і залишається зараз беззаперечним той факт, що театр (в стінах університету) – один з факторів, здатних прищепити студентам надзвичайно важливі для освіченої людини (майбутнього педагога, викладача) навички вільного володіння мовою та мовленням, стилістичними прийомами та засобами мови в процесі сценічних постановок; сформувати систему практичних вмінь і навичок володіння культурою сценічного мовлення та інтонології; ознайомити з елементами виконавського, ораторського мистецтва; поглибити основи культури мови та етикету; розширити культурологічну, мистецтвознавчу обізнаність студентів.

Давня університетська освіта вважала обов'язковим для освіченої людини уміння танцювати, грати на різних музичних інструментах, володіти мистецтвом віршування, декламації. Пізніше, паралельно з практичною роботою театру, де працювали відомі актори та постановники, в університетах почав викладатися теоретичний курс історії театру, його релігійно-ритуальних витоків; розроблялися курси сценічного мовлення, культури мови та техніки декламації.

Принагідно зауважимо, що театр від початку свого існування до сучасної епохи був і залишається центром формування норми національної мови в усіх аспектах, зокрема, орфоепічних, акцентологічних, лексичних, граматичних, стилістичних тощо. Велику театральну традицію має Києво-Могилянська Академія, де з часів заснування працював бароковий театр. Зараз Києво-Могилянський Театральний центр «ПАСІКА» відновлює традиції могилянського барокового театру, тому в різні роки були поставлені вистави за п'єсами барокової драми: «Життя – це сон» за П. Кальдероном; «Аз» за драмою «Ужасная зміна сластолюбиваго житія...» анонімного автора XVII століття; «Царство природи людської» анонімного автора XVII століття, «Слово о збуренні пекла» анонімного автора XVII століття та ін..

Щорічно в театральному центрі проводиться січнева Розколяда, яка об'єднує всі творчі колективи, що працюють в Культурно-мистецькому центрі Могілянки. В Києво-Могілянському театральному центрі «ПАСІКА» працюють колективи: МІСТ, Український театр, Vylits Art Centre, І жіночий театр, «Театральна робітня». Також тут відбуваються постановки театрів з інших міст України та з-за кордону.

Вже майже двадцять років невід'ємною частиною творчого життя студентів Могілянки є вистави Студентської театральної студії НаУКМА, яка об'єднує студентів-шанувальників театального мистецтва у широкому розумінні: учасників студії цікавить історія театру, жанри, режисура, сценографія, традиційні й нові течії. Студенти приходять зі своїми ідеями, самі створюють сценічні образи, реалізують свої творчі здібності, виготовляючи власноруч костюми, декорації, реквізит. Студенти-актори опановують і мистецтво вуличного театру, відпрацьовують непросту техніку гри на ходулях, створюючи видовищні інсталяції під час загальноуніверситетських свят – Конвокації, Посвяти у спудеї, Дня Академії та інших. Студентів-акторів Могілянки часто запрошують до участі у вуличних діях під час святкових заходів, фестивалів, молодіжних громадських акцій у Києві та в інших містах України.

Керівництво Академії приділяє велику увагу розвитку означеної сфери діяльності студентів та викладачів.

Слід зазначити, що роль театру дуже високо оцінювали мислителі, філософи, провідні викладачі давніх університетів. Так, видатний випускник Києво-Могілянської Академії Симеон Полоцький, засновник Академії Слов'яно-греко-латинської, в XVII ст. ставив твір «О блудном сыне», «О Навуходносоре». Перший спектакль відбувся 1701 р.

«Действием благородных великороссийских младенцев» была поставлена «Ужасная измена сластолюбивого жития с прискорбным и нищетным» – драма по евангельской притче о богатом и Лазаре. Участие в спектакле приняли приезжие студенты с Украины и москвичи – князя Лобановы, Хованский, Лопухин, Бутурлин и другие. Драма по всей видимости была или привезена из Киева или составлена одним из профессоров-украинцев»[Вести-Куранты, 1701].

1705 р. в театрі Академії Феофан Прокопович поставив свою трагікомедію «Владимир». Поступово театральні вистави в Слов'яно-

Греко-Латинській Академії перетворилися в традицію вищого світу того часу.

Викладання теоретичних основ театральної майстерності в давніх університетах передбачало формування високоосвіченої, ерудованої, культурної особистості з широким мистецтвознавчим світоглядом.

Очевидно, що все вищезазначене залишається актуальним і в наш час. Як і в давнину, так і зараз у мистецтві театру і кіно мова драматичних творів, театральних вистав, публічних виступів, шоу-програм втілюється в акторське мовлення, яке несе свідоме прагнення творити єдину загальнонародну, загальноживану літературну мову.

Відродження української національної культури не можна уявити без глибоких змін у мовній підготовці майбутніх митців, без зміни орієнтації у підготовці студентів вищих навчальних закладів культури і мистецтва, а також університетів та педагогічних вузів, де формування мовних та мовленнєвих норм вкрай необхідне. В цьому велику роль може відіграти театр.

Зауважимо, що споконвічна його функція була – ритуальна, таємнича, сакральна... Зокрема, історія свідчить про перші зародки театру в поселенні Елевсін, що існувало безупинно з епохи неоліту. У другому тисячолітті до н. е. місто було центром однієї з держав ахейців. Залишки оборонних стін, палацу, царської усипальниці та поховань знаті вказують на значимість, роль Елевсіна в XVI-XII століттях до н. е.

Елевсін – культовий центр Деметри і Персефони, де з 1 тис. до н. е. проводились Елевсінські містерії (Елевсії), що вважаються першими європейськими театральними постановками, які мали колосальне значення в житті древніх ахейців. Розкопками (з 1882) відкрито частину священної дороги, яка веде з Афін до Елевсіна, залишки святилищ VI століття до н. е. – III століття н.е. Інші архітектурні пам'ятки і комплекси збереглися фрагментарно: некрополь з толосами і Мегарон (обидва – XV-XIII століть до н. е.), святилище із залишками розташованих один під іншим телестеріонів (зал для зборів, присвячених культу) часів Перикла та інших правителів. Збереглися також Малі (близько 40 р. до н. е.) та Великі (друга половина II ст. н. е.) пропілеї, давньоримські споруди: дві тріумфальні арки, храм Артеміди. У 396 р. н. е. місто було зруйноване готами. Під час елевсій (елевсіній) не можна було нікого ув'язнювати; на свято потрібно було йти пішки. До участі у святкуванні елевсінських містерій допускалися тільки обрані. Елевсінії мали таємничий, містичний характер, супроводжувалися особливими

обрядами (що демонструвало безсмертя). Утаємничені, що допускалися до Великих елевсінських містерій, ставали врівень з жерцями, що, вважалося, мають зв'язок з богами. Елевсінії влаштовувались у Греції, пізніше – у Римі, проіснувавши 1800 років.

2. Театри Давнього світу

2.1. Санскритський театр

Ведучи мову про древні театри та їх функції, не можна не згадати Санскритський театр, що мав за мету зберегти санскрит (як сакральну мову, мову Творця) і вимову у первозданному вигляді.

Він виник десь між XV століттям до нашої ери і I століттям і процвітав між I століттям і X століттям. Ведичні тексти ставилися і промовлялися під час церемоній Яджни. Видатний творець Граматики санскриту Паніні у V столітті до нашої ери згадує текст «Натасутра» та особливості сценічного виконання та мови.

Основним джерелом санскритського театру є «Трактат про театр», збірник, дата композиції якого не визначена і авторство якого приписується Бхараті Муні. «Трактат» – найповніший твір драматургії в античному світі. Він стосується акторської майстерності, мові санскриту, танцю, музики та пропонує міфологічну розповідь про походження театру.

Театр санскриту виконувався на священному ґрунті жерцями, які навчались необхідним навичкам (танцю, музиці та декламуванню незмінного канонічного санскритського тексту) у спадковому процесі. Це були обрані особи.

2.2. Грецький театр

Розквіт театру як елементу світської культури починається в Греції епохи Аристотеля, який у своїй «Поетиці» зазначав, що театр приносив очищення та зцілення глядачеві за допомогою видіння. Місце проведення таких вистав було названо театроном. Починаючи з класичних Афін у VI столітті до нашої ери, яскраві традиції театру процвітали в культурах по всьому світу.

На думку істориків Оскара Броккета та Франкліна Хілді, ритуали включали елементи, які поступово почали не лякати таємничістю, а давати задоволення (яскраві костюми та маски); особливий ефект створювали кваліфіковані виконавці. Як тільки ці вражаючі елементи

почали діяти в неритуальних умовах, були зроблені перші кроки до сучасного театру.

Найкраще збережений зразок класичного грецького театру, Театр Епідавра, має кругову оркестру і надає можливість уявити оригінальні форми афінського театру, що датується IV століттям до н. е.

Грецький театр, найбільш розвинений в Афінах, є корінням західних традицій. Участь у багатьох фестивалях міста-держави – і участь у Міській Діонісії – була важливою ознакою, обов'язковим атрибутом грецького (афінського) громадянства. Громадянська участь включала оцінку риторики ораторів та мистецтво театральних виконавців. Це сприймалося і оцінювалось дуже серйозно. Театр Стародавньої Греції складався з трьох типів драми: трагедії, комедії та сатиричної драми.

Афінська трагедія – найдавніша форма трагедії, що збереглася, – є різновидом танцювальної драми, яка була важливою частиною театральної культури міста-держави. Грецький Театр як соціокультурний чинник розцвів у V столітті до нашої ери і продовжував користуватися популярністю до початку Елліністичного періоду. Жодної трагедії шостого століття не збереглося, лише тридцять дві з понад тисячі, що були впродовж V століття.

Витоки трагедії залишаються неясними, хоча до V століття вона була представлена на змаганнях, які проводилися в рамках свят, присвячених Діонісу (богу вина та родючості). Як учасники конкурсу «Міська Діонісія» (найпрестижніший з фестивалів для постановки драми) драматурги повинні були представити тетралогію п'єс (хоча окремі твори не обов'язково були пов'язані між собою історією чи темою), яка, як правило, складалася з трьох трагедій та однієї сатири.

Виконання трагедій у міській Діонісії розпочалося ще в 534 р. до н. е. Більшість афінських трагедій демонструють події грецької міфології.

2.3. Римський театр

Західний театр значно розвивався і розширювався за римлян. Римський історик Лівій писав, що римляни вперше дивились театр у IV столітті до нашої ери, коли виступали етруські актори. Театр Стародавнього Риму був процвітаючим видом мистецтва, починаючи від фестивальних вистав вуличного театру, танців оголеного тіла та акробатики, закінчуючи постановкою привабливих ситуаційних комедій Плавта та високомодних, словесно розроблених, трагедій Сенеки.

Рим мав місцеву традицію вистави, елінізація римської культури в 3 столітті до нашої ери мала глибокий вплив на римський театр і спонукала до розвитку латинських творів для сцени. Після розширення Римської республіки (509–27 рр. до н. е.) на кілька грецьких територій у Римі представили грецьку драму. У пізніші роки республіки за допомогою Римської імперії (27 р. до н. е. – 476 р. н. е.) театр поширився на захід по всій Європі, навколо Середземного моря і дійшов до Англії.

Римський театр був різноманітнішим, масштабнішим і витонченішим, ніж будь-яка театральна культура до цього. Грецька драма продовжувала демонструватись впродовж усього римського періоду; 240 рік до нашої ери ознаменував початок римської драми. З початку імперії інтерес до драми знизився на користь більш широкого спектру театральних жанрів.

Першими важливими творами римської літератури були трагедії та комедії, які Лівій Андронік писав з 240 р. до н. Через п'ять років Гней Невій також почав писати драму. Жодної п'єси жодного письменника не збереглося. Андроніка найбільше цінували за його трагедії, а Невія – за комедії.

На початку II століття до нашої ери в Римі міцно утвердилася драма і була створена гільдія письменників. Усі римські комедії, що збереглися, – це комедії, засновані на грецьких сюжетах, автори яких Тит Макцій Плавт та Теренцій.

Переробляючи грецькі оригінали, римські драматурги скасували роль хору в поділі драми на епізоди та ввели діалог та музичний супровід.

Плавт, найбільш популярний автор, писав між 205 і 184 рр. до н. е. До нашого часу дійшли двадцять його комедій, з яких фарси найбільш відомі. Відзначають дотепність його діалогу та використання різноманітних поетичних метрів та стилістичних прийомів.

Збереглися шість комедій Теренція, які він написав між 166 і 160 роками до нашої ери. Жодної ранньоримської трагедії не збереглося, хоча вони високо цінувались у свій час; історикам відомо про трьох ранніх трагіків – Квінта Еннія, Марка Пакувія та Луція Акція.

З часів імперії збереглися роботи двох трагіків – один невідомий автор, а другий – філософ-стоїк Сенека. Дев'ять трагедій Сенеки збереглися.

На відміну від давньогрецького театру, театр у Стародавньому Римі дозволяв виступати жінкам-виконавцям. Деякі актриси досягли

багатства, слави і визнання їх мистецтва. Вони також створили свою власну акторську гільдію.

2.4. *Театр в Давній Русі. Княжий театр*

Як і в будь-якому стародавньому суспільстві, театр на Русі існував у ритуально-обрядових формах. Обрядовими діями супроводжувалися етапи хліборобського циклу, природні лиха, а також події родового чи родинного значення. Такі дії обов'язково містили магичні ритуали. До нашого часу дійшло чимало стародавніх обрядів (наприклад «Коза», «Маланка»). Також відголоски дохристиянських ритуалів збереглися у фольклорі (колядки, щедрівки, веснянки, заклички, примовки).

Із прийняттям Київською Руссю християнства обрядовий театр зазнав певних змін: він поєднав язичницьку слов'янську культуру із візантійською, став головним елементом виключно народної культури, образи давніх божеств у ньому замінилися на імена християнських святих. Так зимові святкові обряди на честь богині Коляди присвятили Різду Христовому, головне весняне свято бога Ярила (Великдень) – Христовому Воскресінню тощо.

У добу Київської Русі світське театральне мистецтво найповніше втілювалося в обрядовому й княжому театрі. Проте якщо обрядовий театр вважався елементом народної культури, то княжий належав до культури елітарної. Основою княжого театру була величальна пісня, що складалася з речитативу та величання. До репертуару княжого театру входили драматичні поеми, які розігрувалися під супровід музичних інструментів. Театральні дії були присвячені мотивам захисту рідної землі, служби князю, лицарської честі. Із занепадом Київської Русі образи персонажів княжого театру перейшли до народного театального мистецтва.

Першими професійними акторами в Київській Русі вважають скоморохів. Саме інтерес знатних осіб до їхнього мистецтва зумовив виникнення середньовічного світського театру на Русі. Про шанування скоморохів у світській культурі Київської Русі свідчать фрески Софійського собору – зображення музикантів-акторів у сценах княжого побуту.

Скомороство в Київській Русі виникло під впливом мистецтва візантійських акторів-мімів. Після прийняття державою християнства світське життя давньоруського князівства було спрямоване на

запозичування придворних традицій Візантії. Отже, спочатку мистецтво скоморохів було елементом княжого побуту. Але потішники збагатили свою творчість слов'янськими мистецькими традиціями, образами та елементами обрядового театру. Таким чином виникло яскраве самобутнє мистецтво, яке набуло популярності як у народі, так і серед вищих верств суспільства Київської Русі.

Скоморохи були не лише музикантами та виконавцями фольклору, але й народними віршотворцями, оповідачами, і саме вони сприяли розвитку давньоруського епосу, поезії та драми. Народні жартівники влаштовували театралізовані дійства просто неба на майданах і вулицях міст під час свят або ярмарків. Скоморохи поділялись на «осілих» та «подорожніх». Осілі в повсякденному побуті займалися землеробством, скотарством чи ремеслом, а грали лише на свята для власного задоволення. Подорожні скоморохи були професійними акторами, музикантами, вони мандрували великими гуртами – «ватагами» – по селах та містах і були обов'язковими учасниками свят, гулянь, весіль, інших обрядів. Їх часто запрошували до княжого двору.

Існує кілька версій походження слова «скоморох». Одна з них визначає джерелом виникнення цього поняття арабське слово «maskharai» (тобто глузування), яким спочатку назвали головний атрибут потішників – маску («маскарас»). Згодом в результаті метатези утворилося слово «скамарас», а потім остаточно закріпилось у формі «скоморох».

Висновки. Викладений матеріал свідчить, що в стародавньому суспільстві театр, виконуючи сакральні функції, існував у ритуально-обрядових, магічних формах. Поступово театр починає виконувати функцію соціальну, створюючи ментальність суспільства, певним чином формуючи світогляд, етичні та естетичні еталони. Театр, зокрема в Римі, урізноманітнює жанри, посилює видовищний ефект через фестивальні вистави вуличного театру, хореографічні постановки та акробатику. Колосальну роль у формуванні театрального мистецтва та європейської культури взагалі зіграли комедії Плавта та трагедії Сенеки.

Очевидно, що театр від початку свого існування до сучасної епохи був і залишається центром формування норми національної мови в усіх аспектах, зокрема, орфоепічних, акцентологічних, лексичних, граматичних, стилістичних тощо.

Einleitung in die deutsche Sprachgeschichte

Дисципліна: Історія німецької мови.

Вид лекції: тематична лекція з елементами бесіди.

Дидактичні цілі:

Навчальні: ознайомити студентів з метою, предметом та завданнями курсу, окреслити основні характеристики німецької мови на сучасному етапі її розвитку та познайомити студентів з видами мовних змін та їх причинами.

Розвиваючі: розвивати навички аналізу та узагальнення теоретичного матеріалу з теми а також навички самостійного аналізу історичних особливостей виникнення, розвитку й функціонування німецької мови.

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

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

Основні поняття (терміни): der Sprachraum, der Sprachwandel, die Standardsprache, die Hochsprache, der Dialekt, die Varietät, Arten des Sprachwandels, sprachliche Ebenen, Faktoren (Ursachen) des Sprachwandels.

Навчально-методичне забезпечення лекції: мультимедійна презентація, відеозаписи.

Theoretische Fragen:

1. Der deutsche Sprachraum in der Gegenwart.
2. Der Gegenstand und die Aufgaben der Sprachgeschichte.
3. Der Sprachwandel und seine Arten.
4. Äußersprachliche und interne Faktoren des Sprachwandels.

Literaturverzeichnis

1. Бублик В.Н. Історія німецької мови : навчальний посібник для

студентів вищих навчальних закладів. Вінниця : Нова книга, 2004. 272 с.

2. Левицький В.В. Історія німецької мови : посібник для студентів вищих навчальних закладів. Вінниця : НОВА КНИГА, 2007. 216 с.

3. Левицький В.В. Основи германістики. Вінниця: НОВА КНИГА, 2006. 520 с.

4. Мальцева И.Г. Курс лекцій по истории немецкого языка : учебное пособие. Екатеринбург : изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2011. 124 с.

5. Lewyckij V., Pohl Heiz-Dieter. Geschichte der deutschen Sprache (Історія німецької мови (німецькою мовою) : посібник для студентів вищих навчальних закладів. Вінниця: НОВА КНИГА, 2010. 256 с.

6. Moskalskaja O.I. Deutsche Sprachgeschichte : учеб. пособие для студ. лингв.ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М. : Издательский цент «Академия», 2003. 288 с.

Текст лекції

1. Der deutsche Sprachraum in der Gegenwart.

Die deutsche Sprache in ihrem Sprachsystem (Grammatik) und ihrer Verwendung (Pragmatik) geht auf frühere Formen zurück, die selbst wieder aus früheren Sprachstufen abgeleitet sind und deren Spuren sich in der schriftlosen Urzeit verlieren. Die Erforschung der historischen Zusammenhänge einer oder mehrerer Sprachen unternimmt die **Sprachgeschichte**.

Die deutsche Sprache hat heute nicht ganz 100 Millionen Muttersprachler („Primärsprecher“) in Deutschland (ca. 82,1 Mio.), Österreich (ca. 8,2 Mio.), Schweiz (knapp 5 Mio.), Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Norditalien (Südtirol). Deutschsprachige Minderheiten gibt es in Elsass-Lothringen (Ostfrankreich), Süddanemark und in den Niederlanden, deutsche Sprachinseln verschiedener Größe in Rumänien, in Polen, Tschechien, der Slowakei, in Ungarn, in Slowenien, Kroatien und Italien. Zahlreiche Sprecher des Deutschen leben in fremdsprachigen Gebieten, u.a. in den USA, in Südamerika, Afrika und Australien.

Die gewaltsamen Gebietsannexionen und Ostbesiedlungen während des Dritten Reiches wurden nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs wieder rückgängig gemacht. Wegen der Ausweisungen der deutschsprechenden Bevölkerung in den Ostgebieten hatte der deutsche Sprachraum seine größte Ausdehnung vor 1945.

Die Muttersprachenregion des Deutschen ist nicht mit der Amtssprachenregion identisch und darf mit dieser nicht verwechselt werden. **Nationale Amtssprache** ist Deutsch nur in Deutschland, Österreich,

Luxemburg, Liechtenstein und der Schweiz, eine *regionale Amtssprache* ist es in Südtirol und Ostbelgien.

Diachron (historisch) gesehen ist das Deutsche eine zur Standardsprache entwickelte Form des Hochdeutschen, die überregional als mündliche und schriftliche Sprache verwendet wird und auf einer Form der hochdeutschen Dialekte beruht. Deutsch ist so wenig wie jede andere natürliche Sprache eine homogene Sprache, es ist nicht nur räumlichgeographisch in *Dialekte*, sondern auch gesellschaftlich-soziologisch in *Varietäten* differenziert. Darüber hinaus verfügt jedes Individuum im Allgemeinen über mehrere Varietäten.

Jede natürliche Sprache ist **heterogen** in dem Sinn, dass sie unterschiedliche Ausprägungen (**Varietäten**) aufweist. Diese sind nach räumlicher Ausdehnung (in Form von **Dialekten**) oder nach gesellschaftlicher Verwendungsweise (in Form von **Soziolekten**) bestimmt.

Die Dialekte sind das Ursprünglichere. Eine verschriftlichte Hochsprache hat sich erst im Lauf der Sprachgeschichte über diesen Dialekten herausentwickelt. Die kodifizierte deutsche Hochsprache gibt es erst seit vergleichsweise sehr kürzer Zeit, nämlich seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts.

Die sprachsoziologische Schichtung von der Basis (**Dialekt**) bis zur obersten Ebene (**Standard- oder Hochsprache**) ist verlaufend und zeigt keine klaren Grenzen. Allerdings ist der Terminus Hochsprache zu ungenau: Man verwendet heute **Schriftsprache** für vergangene Zeiten und **Standardsprache** für die Gegenwart und die unmittelbare Vergangenheit. Die Standardsprache existiert in schriftlichen und mündlichen Formen.

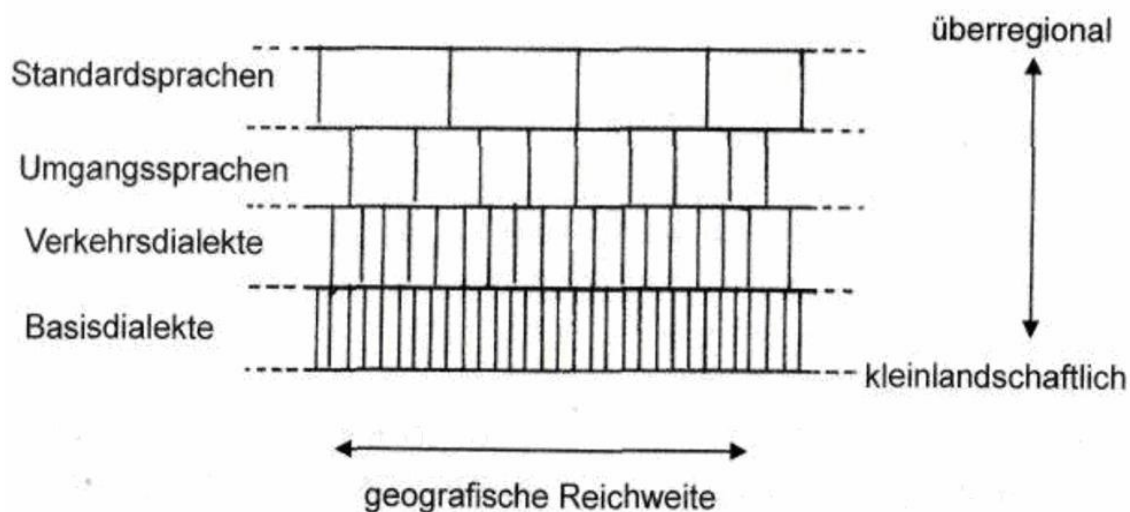


Tabelle 1. Unterschiede zwischen Dialekt und Hochsprache

	Dialekt	Hochsprache
<i>Verwendungsbereich</i>	familiär-intim; örtlich; am Arbeitsplatz; mündlich	öffentlich; überörtlich; mündlich und schriftlich; in Literatur, Kunst, Wissenschaft; bei feierlichen Anlässen; in Gottesdienst und Schule
<i>Sprachbenutzer</i>	untere Schichten: Arbeiter, Bauern, Handwerker, Angestellte; Personen mit geringer Schulbildung	Mittel- und Oberschicht: höhere Beamte und Angestellte, Unternehmer, Angehörige akademischer Berufe; Personen mit hoher Schulbildung
<i>räumliche Erstreckung</i>	orts- und raumgebunden; landschaftsspezifisch	räumlich nicht begrenzt; nicht landschaftsspezifisch
<i>kommunikative Reichweite</i>	begrenzte, minimale Reichweite; geringster Verständigungsradius	unbegrenzte, optimale kommunikative Reichweite; größter Verständigungsradius

Sprachgeschichte und **Dialektologie** gehören zusammen, denn die deutsche Sprachgeschichte ist zu ihrem größten Teil die Geschichte von Dialekten. Als dritte Komponente kommt die Namenforschung (**Onomastik**) dazu, denn für die Vor- und Frühzeit hat man neben archäologischen Funden nur Namen, die jedoch oft sehr viel später und in veränderter Form überliefert sind.

2. Der Gegenstand und die Aufgaben der Sprachgeschichte

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

Die Sprache ist auch ein Spiegel der Sprachträger, der Menschen, die sie gestern gesprochen haben und heute sprechen.

Gegenstand der Sprachgeschichte:

- die Existenzformen der deutschen Sprache,
- ihr sozialhistorisch bedingter Wandel,
- das Werden der modernen deutschen Nationalsprache.

Die Sprachgeschichte ist eine selbständige historische Disziplin und zugleich ein wichtiges Mittel zum tieferen Verständnis der Wesenszüge der deutschen Sprache. Die Sprachwissenschaft weiß jedoch noch verhältnismäßig wenig über die oft recht komplizierten Hintergründe sprachlicher Neuerungen. Eine Veränderung kann sich z. B. von einem geographischen Zentrum aus verbreiten, von einer sozialen Gruppe ausgehen oder vielleicht zu verschiedenen Zeiten – oder gleichzeitig – an verschiedenen Orten wirksam sein. Oft wirken andere Sprachen ein. Andererseits spielen aber auch außersprachliche Ursachen eine Rolle. Da die Sprache ja eine soziale Erscheinung ist, spiegeln sich politische, soziale, wirtschaftliche, technische und geistesgeschichtliche Verhältnisse und Veränderungen in ihr wider. Dies gilt vor allem für den Wortschatz.

Die Aufgabe der Sprachgeschichte besteht in folgendem:

- 1) sprachliche Prozesse zu erklären, die die deutsche Sprache zu dem heutigen Zustand gebracht haben;
- 2) den systematischen Charakter der historischen Wandlungen in der Sprache und den Charakter der Zusammenhänge zwischen den Veränderungen im phonetischen und grammatischen Sprachbau aufzudecken;
- 3) sprachliche Erscheinungen zu erklären, die heute Überreste der ehemaligen Perioden der Sprachgeschichte sind;
- 4) die Beziehungen zwischen der Geschichte der deutschen Sprache und der Geschichte der deutschsprachigen Gesellschaft zu verfolgen.

3. Der Sprachwandel und seine Arten

Alles, was vom Menschen geschaffen wurde und wird, verändert sich und hat damit auch eine „Geschichte. Es ist eine Tatsache, dass sich Sprache und Sprachen im Lauf der Zeit ändern. Schon wer die Sprache verschiedener Generationen vergleicht, stellt man wahrscheinlich fest, dass Unterschiede bestehen, nicht nur was den Wortschatz, sondern auch was das Sprachsystem betrifft. Die Sprachveränderung trägt den Charakter der Evolution, die jahrhundertlang dauert. Am schnellsten entwickelt sich der Wortschatz, er ist überaus empfindlich für alle Ereignisse und Wandlungen im sozialen Leben, in der Wissenschaft und Technik. Was das phonologische System und den grammatischen Bau anbetrifft, so muss man größere Zeitabschnitte, ins

Auge fassen.

Weiters ist zu bedenken, dass unter **Sprachwandel** (der Begriff um 1950 bei H. Moser und W. Porzig) der Wandel der *gesamten* Sprache zu verstehen ist, also nicht nur Lautwandel oder Änderungen im Wortschatz.

Man unterscheidet verschiedene **Arten des Sprachwandels**:

Lautwandel bedeutet Lautveränderungen: eine Gruppe von Lauten wird komplett oder unter bestimmten Bedingungen zu einer anderen Gruppe von Lauten, z.B.

– ***Diphthongierung*** (bestehende Langvokale, z.B. alle oberen, werden zu Diphthongen), z.B. *min* > *mein*;

– ***Konsonantenverschiebung*** (z.B. hochdeutsche Lautverschiebung: alle stimmlosen Plosive (Explosivlaute) werden, je nach Position, zu Affrikaten oder Frikativen am gleichen Artikulationsort), z.B. *sitten* > *sitzen*;

– ***Phonemzusammenfall*** (z.B. Ergebnisse einer Monophthongierung fallen mit schon vorhandenen Langvokalen zusammen);

– ***Phonemspaltung*** (z.B. unter bestimmten Bedingungen werden Langvokale diphthongiert, andere bleiben dagegen Monophthonge).

Morphologischer Wandel umfasst die Veränderungen, die sich im Verlust, Gewinn oder in formalen wie inhaltlichen Veränderungen von Morphemen niederschlagen, z.B.

– ***Flexionsveränderungen***, z.B. Endungsabbau, Übergang von starker zu schwacher Flexion;

– ***Zusammenfall*** ganzer Flexionsklassen;

– ***Übernahme neuer Flexionsendungen***;

– ***Wandel von synthetischer zu analytischer Flexion***, z.B. *prut* in *bure* > *die Frau in dem Haus*;

– ***Wegfall oder Neuentstehung von Wortbildungsmustern***, z.B. *arbo laosa* > *erblos*.

Syntaktischer Wandel umfasst Veränderungen, die Beziehungen zwischen syntaktischen Einheiten betreffen, und Veränderungen in der relativen Abfolge von Konstituenten, z.B.

– ***Änderung der Wortstellung***, z.B. *ich mag giwinnan heriscaf* > *ich konnte ein Heer gewinnen*;

– ***Festlegung einer Wortstellung***, z.B. *dat Hiltibrant haetti min fater* > *dass mein Vater Hildebrand hieße*.

Semantischer Wandel bedeutet den Wandel von Wortbedeutungen, den von vielen Sprechern einer Sprache bewusst wahrgenommen werden.

Man unterscheidet:

Bedeutungserweiterung. z.B. Mit *Horn* wurde früher nur das *Horn der Tiere* bezeichnet. Heute kann man immer noch Tierhörner so bezeichnen, aber auch z.B. *Blasinstrumente* und *Trinkgefäße*

Bedeutungsverengung. z.B. *Hochzeit*: **früher** (*hōch(ge)zît*): kirchliches oder weltliches Fest oder einfach Freude, so hatte Seme [+Fest] [+weltlich] [+kirchlich] [+Freude] [+Stimmung], **heute**: kirchliches oder weltliches (Standesamt) *Fest der Eheschliesung*, Seme [+kirchlich] [+Freude] [+Stimmung] [+Eheschliesung].

Bedeutungsverschiebung oder Bedeutungsübertragung z.B. heute *elend* bedeutet „unglücklich, ärmlich“, im ahd. *elilenti* – „in einem anderen fremden Land, ausgewiesen“. In diese Gruppe gehören besonders Wörter, die durch metaphorischen Sprachgebrauch ihre Bedeutung geandert haben.

Bedeutungsverbesserung So war der *Marschall* zunächst Pferdeknecht, dann Stallmeister, danach Hofbeamter, später der oberste Befehlshaber der Reiterei und seit dem 16.-17. Jh. der höchste militärische Rang.

Bedeutungsverschlechterung Ein klassisches Beispiel ist *Dirne*: junges Mädchen > dienendes junges Mädchen > Hure, Prostituierte.

Veränderung der Sache. Oft tragen Wörter noch ihre ursprüngliche Bezeichnung, ihre Bedeutung aber wurde etwa durch technische Innovationen, kulturelle oder gesellschaftliche Entwicklungen verändert. *Fräulein* war bis zum 18./19. Jh. die Bezeichnung für eine unverheiratete adelige Dame. Heute hat sich die Gesellschaftsstruktur verändert, und die Standesunterschiede werden in dem Maße nicht mehr ausgedrückt. Trotzdem hat sich die Bezeichnung *Fräulein* teilweise erhalten.

Lexikalischer Wandel bezieht sich auf die Vergrößerung oder Verkleinerung des Wortschatzes einer Sprache. Dazu gehören:

- ***Entstehen der neuen Wörter;***
- ***Entlehnungen;***
- ***Neubildungen;***
- ***Lehnübersetzungen.***

Man kann also feststellen, dass die ***Sprache auf allen Ebenen Veränderungen durchmacht, d.h.:***

Auf der phonologischen Ebene: Ausspracheveränderungen.

Auf der morphologischen Ebene: die Flexion ändert sich.

Auf der syntaktischen Ebene: der Satzbau wird anders.

Auf der lexikalischen Ebene: Veränderung im Wortbestand.

Auf der semantischen Ebene: Bedeutungswandel.

Auf der orthographischen Ebene: Veränderung in der Schreibung.

Sprachwandelerscheinungen verlaufen nicht gleichförmig, sondern unterscheiden sich hinsichtlich Geschwindigkeit, Art, Bedingungen, beteiligter Sprachteilnehmer u.a.m. Dazu unterscheidet man außersprachliche und innersprachliche Faktoren des Sprachwandels.

4. Außersprachliche und interne Faktoren des Sprachwandels

Die Sprache ist ein dynamisches System; sie ändert, entwickelt und vervollkommt sich. Nur ihre soziale Funktion, ein Kommunikationsmittel für die menschliche Gemeinschaft zu sein, bleibt konstant. Viele Ursachen bewirken den Sprachwandel, sowohl extra- als auch intralinguistische.

Zu den **außersprachlichen Faktoren des Sprachwandels** gehören:

Kulturgütertausch

Durch Handelsbeziehungen übernehmen benachbarte Völker oder Nationen Gegenstände, Einrichtungen oder Vorstellungen, die das tägliche Leben erleichtern und/oder einen technischen Fortschritt bedeuten. Mit den Kulturgütern werden meist auch die in der Geber-Sprachgemeinschaft üblichen Bezeichnungen als Fremdwörter übernommen oder es werden neue Ausdrücke mit eigenen sprachlichen Mitteln geschaffen (heute: Computertechnik – englische Begriffe; früher: die Entlehnung lateinischer Wörter vor allem aus dem religiösen Wortschatz (Abt, Kloster etc.), dem Verwaltungsbereich (Pfalz, Kammer) und den Bedürfnissen des Alltags (Öl, Essig, kochen, Spiegel)

Politische Entwicklungen

Historische Entwicklungen wirken sich auf Sprachgemeinschaften aus und bewirken daher Veränderungen im Sprachverhalten. So hat der Einfluss des Anglo-Amerikanischen auf das heutige Deutsche mit dem Ausgang des Zweiten Weltkrieges und dem folgenden wirtschaftlichen Aufschwung zu tun. Die kriegsbedingte Teilung Deutschlands in BRD und DDR hatte nach Ansicht vieler Linguisten weit reichende Konsequenzen in der Standardsprache.

Räumliche Gegebenheiten

Für die sprachliche Entwicklung sind die Verkehrs- und Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Menschen von Bedeutung. In der Dialektologie gibt es eine alte Regel: „Täler verbinden, Berge trennen“. Gebirgszüge und Flüsse haben erscheinen manchmal als sich von selbst ergebende Sprachgrenzen („Sperrern“ oder „Barrierern“).

Historische Entwicklungen

Politische, verwaltungstechnische und konfessionelle Grenzen

(Fürstentümer oder Kirchensprengel) werden besonders lange in Form von unterschiedlichen Mundarträumen widergespiegelt und damit nehmen sie Einfluss auf unterschiedliche Entwicklungen in der historischen Dimension.

Gezielte Eingriffe in die Sprache

Es ist immer wieder vorgekommen, dass Einzelpersonen oder Personengruppen bewusst oder unbewusst regulierend in die Entwicklung der Sprache eingegriffen haben (z.B. MARTIN LUTHER und der Einfluss, den seine Bibelübersetzung auf die deutsche Sprache ausgeübt hat). Auch bestimmte kulturelle Vorstellungen oder Richtlinien können sich auf die Sprache auswirken, z.B. durch die Tabuisierung bestimmter Sachbereiche (etwa des Sexuellen) oder durch religiöse Vorschriften, Diktate der Höflichkeit u.a.m.

Interner Sprachwandel betrifft die Veränderungen des Sprachsystems selbst wie Lautwandel, syntaktische Veränderungen oder Bedeutungswandel. Sprachinterne Faktoren sind in der Sprache selbst begründet, wie z.B. das Streben nach *sprachlicher Ökonomie* oder nach *Analogienbildung*. Die interne Triebfeder für den Sprachwandel ist im Wesentlichen die Tendenz zur *Vereinfachung des Sprachsystems bzw. des Sprachgebrauchs*.

Peter von Polenz benennt als Faktoren für Sprachwandel:

1. **Sprachökonomie:** Veränderungen, die entstehen, weil Sprecher oder Schreiber aus Gründen der Zeitersparnis und Bequemlichkeit eine reduzierte Sprache verwenden. (In der neuesten Literatur wird „Ökonomie“ im Zusammenhang allerdings verstanden als (Ergebnis einer) Kosten-Nutzen-Analyse, also: wie muss ich mich ausdrücken, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen?)

2. **Innovation:** Veränderungen, die entstehen, weil das gewohnte Inventar der Sprache für kreative und nonkonformistische Tätigkeiten nicht hinreichend geeignet ist und entwicklungsbedürftig zu sein scheint.

3. **Variation:** Die Sprachbenutzer sind flexibel in Bezug auf die Wahl sprachlicher Mittel, je nach kommunikativen Bedingungen und Zwecken.

4. **Evolution:** Sprachgebrauch und die Beeinflussung des Sprachgebrauchs durch gesellschaftliche Kräfte bewirken Sprachwandel.

Zusammenfassung

Die Geschichte der deutschen Sprache ist ein Zweig der Germanistik. Die Sprache ist ein soziales Phänomen, das wichtigste Verständigungsmittel in der Gesellschaft. Die Existenzformen der Sprache sind zeitgebunden und veränderlich. Die deutsche Gegenwartssprache hat einige historisch

bedingte Existenzformen: Standard- oder Hochsprache und nationale Varianten des Deutschen, Dialekte und städtische Halbmundarten und Umgangssprache.

Das Forschungsgebiet der Disziplin sind einerseits die konstanten Charakteristiken des Sprachsystems, andererseits die Dynamik und die Haupttendenzen der Sprachveränderung. Die Aufgabe der Disziplin ist die Erforschung und die diachronische Beschreibung des phonologischen Systems, des grammatischen Baus, des Wortschatzes und des Systems der Stile der deutschen Sprache.

Unter dem Sprachwandel versteht man die schon geordnete Vielfalt der ständig verlaufenden Prozesse der Umgestaltung, des Verlusts und der Neubildung sprachlicher Elemente. Die Sprache macht Veränderungen auf den phonologischen, morphologischen, syntaktischen, lexikalischen, semantischen und orthographischen Ebenen durch.

Zu den Hauptfaktoren des Sprachwandels gehören: soziale, politische, territoriale, historische, psychologische und anderer Faktoren.

*T. B. Калинюк,
кандидат педагогічних наук, доцент*

Entwicklungstendenzen der modernen deutschen Wortbildung

Дисципліна: Лексикологія німецької мови

Вид лекції: тематична

Дидактичні цілі:

Навчальні: визначити поняття Wortbildung, Wortbildungsmittel, Wortbildungsarten, Wortbildungsmodelle; проаналізувати основні тенденції словотвору сучасної 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 мовних явищ.

Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки: вступ до мовознавства, практика усного та писемного мовлення німецької мови

Основні поняття: Wortbildung, Wortbildungsmittel, Wortbildungsarten, Wortbildungsmodelle, Sprachökonomie, Rationalisierung, Informationspräzisierung, Internationalisierung.

Навчально-методичне забезпечення: мультимедійна презентація.

План

1. Entwicklungstendenzen der modernen deutschen Wortbildung:
2. Tendenz der Sprachökonomie und Rationalisierung.
3. Tendenz zur Informationspräzisierung.
4. Tendenz zur Internationalisierung.

Рекомендована література

1. Білоус О.М. Порівняльна лексикологія (курс лекцій німецькою мовою): навч. пос.: вид. 2-ге доопр. та доп.. Кіровоград, РВВ КДПУ ім. Володимира Випниченка, 2013. 244 с.
2. Гінка Б. І. Лексикологія німецької мови. Лекції та семінари: навч. посібн. / 3-тє вид.,переробл. і доп. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2010. 416 с.
3. Hinka B. I. Lexikologie der deutschen Sprache: Vorlesungen und Seminare. Ternopil, 2008. 321 S.
4. Mowtschan D. W. Theoretisch-praktische Aspekte der deutschen Gegenwartssprache. Sumy : Staatliche Universität Sumy, 2016. 146 S.
5. Strank Wiebke Da fehlen mir die Worte : Systematischer Wortschatzerwerb für fortgeschrittene Lerner in Deutsch als Fremdsprache. Leipzig :SchubertVerlag. 2010. 166 S.
6. <https://wortwarte.org/>

Текст лекції

1. Tendenz der Sprachökonomie und Rationalisierung.

Die herrschenden Globalisierungstendenzen in der Sprachentwicklung folgen nicht zuletzt auf dem Gebiet der Wortbildung. Zu den stärksten inneren Entwicklungsmotiven verschiedener Sprachen gehört die Tendenz der Sprachökonomie, Rationalisierung. Darunter versteht man das Bestreben, mit wenigen, knappen sprachlichen Mitteln viele Informationen zu vermitteln, was der Systematisierung und Vereinfachung des Sprachbaus dient. Dieses Prinzip umfasst vor allem folgende wichtige Erscheinungen:

– *phrasale Wortbildung*. In dem deutschen Sprachgebrauch ist zunehmend die Tendenz zu beobachten, dass statt komplexer Phrasen und syntaktischer Konstruktionen Phrasenkomposita. In der Schreibweise tritt zugleich

verstärkt der Durchkopplungsbindestrich mit „und“ auf: *Kohle-und-Energie-Programm, Krankenversicherungs- und Neuordnungsgesetz*, daneben auch ohne „und“ (*eine Knapp-vorbei-Antwort, die Kauf-michKunst, eine Kauf-ohne-Risiko-Garantie, seine Immer-wieder-Freundin*), Phrasenderivate (*ein Goldene-Eier-Leger, dreistückweise, ein Wasser-in-Wein- Verwandler, ein Spät-insBett-Geher, Alles-selber-Macher*) und Phrasenkonversionen verwendet werden (*aus dem Rahmen des totalen Seid-nettZueinander fallen, ein Stelldichein, ein Guckindiewelt, ein Vergissmeinnicht, die Zeiten des Immer- -Mehr sind vorbei*).;

– *Univerbierung*, die als Wiedergabe des Begriffs nicht durch mehrgliedrige syntaktische Wortverbindung, sondern durch ein Wort definiert werden kann, z. B.: *wieder sehen* – wiedersehen, *Staub saugen* – staubsaugen, *bergwandern*, *schutzimpfen*, *windsurfen*, *mondlanden*, *notlanden*, *zweckentfremden*. Univerbierung entspricht einer allgemeinen strukturellen Tendenz der (syntaktischen) Vereinfachung zum Zwecke der Informationsverdichtung, sowie zur Vermeidung unhandlicher Konstruktionen“. Überlange substantivische Bildungen (so genannte Blockbildungen) sind besonders in der Sprache der Verwaltung, Technik und Wirtschaft beliebt: *Wohnraummodernisierungsgesetz, Arbeiterwohnungsbaugenossenschaft, Eisenbahntransportfacharbeiter, warmwasserfußbodenbeheizungsgeeignet* u. a. m.

Eine Univerbierung liegt auch vor, wenn aus einer Aussage wie es wurde eine wöchentliche Arbeitszeit von 40 Stunden vereinbart ein Kompositum *40-Stunden-Woche* gebildet wird;

– *Komposition*. Komposition ist im Deutschen ein sehr produktives Wortbildungsverfahren. Viele Komposita entstehen heutzutage im Bereich der Personenbezeichnungen, z. B.: *Afrika-Experte, Netzwerk-Spezialist, Meisterregisseur, Politprofi, Profiverkäufer, Medienstar, Gesundheitsguru, Medienzar, Schnäppchenjäger, Immobilienhai, Verlagsboss* usw. Oft werden deutsche Bezeichnungen durch englische ersetzt, wie z. B.: *Fitness-Coach, Power-Frau, First-ClassKunden, Crew-Mitglieder* u.a.;

– *Kurzwörter* als Ersatz von Komposita und syntaktischen Verbindungen. Die Kurzwörter sind eine Erscheinung der Gegenwartssprache und gewannen in letzter Zeit an Bedeutung, was mit der Entwicklung der Sprache der Wissenschaft, Technik, Wirtschaft und Verwaltung sowie mit dem Einfluss des Englischen verbunden ist. Populär sind heutzutage die Kürzungen der Vornamen, wobei auf Anfangs-, Endsegmente oder auf mittlere Bestandteile gekürzt sein kann, z. B.: *Stefan* zu *Stef*, *Alexander* zu *Alex*, *Martina* zu *Tina*, *Elisabeth* zu *Lisa*. Gängig sind auch Initialwörter (Buchstabenkurzwörter,

auch Akronyme), die buchstabiert werden oder in phonetischer Gebundenheit ausgesprochen werden, z. B.: *PLZ* (Postleitzahl), *LKW* (Lastkraftwagen), sowohl Buchstaben – als auch Silbenwörter wie: *BaföG* (Bundesausbildungsförderungsgesetz), *Sipo* (Sicherheitspolizei), *Fewa* (Feinwaschmittel), *Kita* (Kindertagesstätte). Die gekürzten Wörter bereiten oft Verständnisschwierigkeiten. Dem Interesse an Verständlichkeit steht jedoch die Tendenz der modernen Sprachen zu sprachökonomischer Kürze entgegen.

2. Tendenz zur Informationspräzisierung.

Die Tendenz zur Informationspräzisierung in der gegenwärtigen deutschen Sprache ist auch stark geprägt, was in den innovativen Wortbildungstypen Ausdruck findet:

– *nominale Derivation*. Im Deutschen ist die er-Derivation zur Bezeichnung von Personen, Gegenständen und Instrumenten sehr produktiv und zugleich sehr einfach, wenn es um ihre Bildungsform geht. Immer öfter werden derartige Derivate von den -ieren-Verben gebildet, z. B.: *Determinierer* (neben Determinans), *Verbalisierer*, *Boykottierer* (neben Boykotteur), *Modifizierer* (neben Modifikator). In den letzten Jahren hat im gesprochenen und geschriebenen Sprachgebrauch die Verwendung von Substantiven mit den Suffixen *-i/*, *-y/* *-ie*, *-o* sowie dem Nullsuffix stark zugenommen. Als gebräuchlichste Beispiele gelten folgende Wörter, die besonders in der Jugendsprache verbreitet sind: *Studi*, *Ersti*, *Digi*, *Dummi*, *Grüni*, *Azubi*, *Prof*, *Alk*, *Uni*, *Mum*, *Spacko*, *Gollo*, *Schmacko*;

– *verbale Derivation*. Die verbale Präfixderivation war schon immer und ist auch weiterhin ein sehr populäres Wortbildungsverfahren unter den deutschen Verben, während die Verbsuffigierung im Vergleich zu der Substantivsuffigierung nicht so vital ist. Wenn suffigiert wird, werden vor allem Verben mit Lehnsuffixen *-ier*, *-ifizier*, *-isier*: *solidarisieren*, *banalisieren* *legalisieren* gebildet;

– *adjektivische Derivation*. Sehr produktiv sind vor allem die indigenen Suffixe *-bar*, *-sam*, *-ig*, *-isch* und *-lich*: *befahrbar*, *biegsam*, *felsig*, *empathisch*, *leidenschaftlich*. Mit *-bar* sind prinzipiell alle Verben kombinierbar, was wiederum der Tendenz zur Automatisierung der Derivationstechniken, aber auch der Tendenz zur Informationskürzung und Informationsverdichtung entspricht. Statt einer ziemlich langen Formulierung – die Vertragsbedingungen können angenommen werden – kann man eine kürzere Phrase verwenden – die Vertragsbedingungen sind annehmbar;

– *adverbiale Derivation*. Vital ist im modernen Deutsch auch die adverbiale explizite Derivation. Meistens werden Substantive mit den einheimischen Suffixen *-halber, -lings, -s, -wärts* zu Adverbien abgeleitet: *probehalber, blindlings, abends, talwärts*;

– *verbale Konversion*. Verbkonvertate können aus fast allen Substantiven gebildet werden, was der Tendenz zur Vereinfachung und Automatisierung der Wortbildungstechniken entspricht, z. B.: *texten, filmen, lacken, schriftstellern, sich aalen, tigern, gärtnern, schulmeistern, faulen, grünen, süßen*;

– *Suffixoidbildungen*. Als Suffixoide werden adjektivische Zweitelemente bezeichnet, die zur Bildung neuer Einheiten herangezogen werden, gleichzeitig jedoch autonom als Adjektive existieren. Zu den Suffixoiden, die sich am häufigsten zu neuen Worteinheiten auf fast allen Gebieten der sprachlichen Kommunikation verbinden, gehören: *-arm, -reich, -frei, -schwer, -leicht, -freundlich, -fähig, -gerecht, -reif, -willig, -würdig, -wert*. Die Bildung der Serienformationen und der Analogien, die darauf beruhen, dass eines der Bestandteile in einer Reihe der Wörter ausgetauscht wird, ist heutzutage sehr populär und öffnet dem Sprachnutzer neue Möglichkeiten. Für die Bildung solcher Formen liegen nur wenige formale Restriktionen vor. Dies führt dazu, dass den Suffixoiden in der modernen Wortbildung, in der die Tendenz zur Automatisierung des Bildungsprozesses der Neologismen eine führende Rolle spielt;

– *Movierung oder Motion* (lateinisch *motio*, von *movēre* „bewegen“) wird in der Sprachwissenschaft die Ableitung neuer Wörter aus bestehenden genannt, durch die das Geschlecht spezifiziert wird. Durch Movierung werden meistens weibliche Namen, Personen- oder Tierbezeichnungen aus den entsprechenden männlichen Namen oder maskulinen Wörtern gebildet. Das populärste movierende Suffix im Deutschen ist *-in*. Mit *-in* werden vor allem Maskulina zu sexusmarkiert weiblichen Wörtern moviert, z. B.: *Ärztin, Engländerin, Lehrerin, Professorin, Zeugin*. Angesichts des immer größeren Engagements der Frauen in verschiedenen Lebensbereichen – in Beruf, Politik oder Wissenschaft – wird heutzutage im Deutschen häufig moviert. Die Opposition „männlich – weiblich“ kann auch auf andere Weise ausgedrückt werden, v. a. durch Komposita mit *-frau, -dame, mädchen, -schwester*: *Kauffrau, Bardame, Stubenmädchen, Säuglingsschwester*. An einzelne Lexeme gebunden sind die Fremdsuffixe: *-eß, -esse, -isse*: *Stewardess, Baronesse, Diakonisse*; *-euse*: *Firseuse, Masseuse*; *-ine*: *Kusine, Blondine, -ice*: *Direktrice*.

3. Tendenz zur Internationalisierung. Die nächste Tendenz, die in den meisten modernen Sprachen zu beobachten ist, ist die Tendenz zur Internationalisierung des Wortschatzes. Die besondere Spezifik der gegenwärtigen deutschen Sprache beruht darauf, dass sie aus dem Englischen und in geringerem Masse auch aus anderen Sprachen nicht nur viele Suffixe und Präfixe, sondern auch morphologisch unveränderte einfache und komplexe Lexeme übernimmt, die dann als unmittelbare Konstituenten für Komposita, Derivate und Konversionen genutzt werden.

Präfixbildungen. Die Ableitung (Derivation) ist im Deutschen eine sehr produktive Wortbildungsart. Wichtige Rolle spielen in diesem Wortbildungsprozess fremde Elemente. Im Deutschen gibt es unzählige Fremdwörter, die entweder als ganze fertige Wörter aus einer fremden Sprache ins Deutsche entlehnt werden, oder sie werden aus fremden Bestandteilen im Deutschen gebildet. Die Fremdwortbildung vollzieht sich auf der Basis der Wortbildungsstrukturen des Deutschen. Unter den gängigen Fremdpräfixen, die sowohl bei der substantivischen als auch bei der adjektivischen Derivation präsent sind, sollen folgende erwähnt werden: *ex-, anti-, contra-, dis-, hyper-, in-, inter-, meta-, neo-, non-, post-, prä-, super-, trans-, mono-, one-, single-, uni-,poly-, multi-, pluri-, bi-, duo-/dual-, di-, tri-*. Die fremden Präfixe können synonym oder antonym zu den nativen Wortbildungselementen verwendet werden, z. B.: *Einbett – Monobett; Ein-Man-Betrieb – One-Man-Betrieb; EinTages-Trip – One-day-Trip; Ein-Chip-System – Single-ChipSystem; einmolekular – unimolekular; einfarbig – polychrom; eindimensional – multidimensional; monoform – pluriform; eindirektional – bidirektional; eintönig – duoton; Einprozessor Maschine – Dual-Prozessormaschine; Monoxid – Dioxid; einfarbig – trikolor.*

Im modernen Deutsch ist die Produktivität der eurolateinischen Präfixe des Englischen *ex-, mini-, top-, super-* gestiegen. Inzwischen haben sie sich auch verselbständigt: *Ex, Mini, top, super* und funktionieren sowohl als Wortbildungseinheiten als auch als selbständige lexikalische Morpheme.

Das Suffix –ing. Eine sehr interessante Erscheinung auf dem Gebiet der Wortbildung ist auch das eurolateinische Suffix *-ing*, das zunächst eigentlich nur ein Suffix in sehr verbreiteten lexikalischen Entlehnungen zu sein scheint: *Doping, Mobbing, Skating, Sponsoring*, die wiederum als Kompositionsglieder auch mit indigenen Konstituenten hochaktiv sind. Wenn man aber die gruppensprachlichen Texte, und vor allem die Chatkommunikation der Jugendlichen recherchiert, kommt man zu dem Schluss, dass das Suffix *-ing* an indigene Basen angehängt wird, z. B.: *Faulenzing, TV-Gucking, ExtremeTreppen-Steiging.*

Hybride Bildungen. Die Prozesse der Internationalisierung werden jetzt in verstärktem Masse vom Englischen beeinflusst, z. B.: *Bahn-Card, Talk-Runde, Wellness-Zentrum, Fitnesshose, Top-Preis, Multi-Familie, Patchwork-Familie, Live-Konzert, Bungee-Springer, FreizeitJogger* u.a. Die Spezifik der deutschen Sprache beruht sich nicht nur darauf, dass sie aus dem Englischen viele Suffixe und Präfixe übernimmt, sondern auch darauf, dass das Deutsche morphologisch unveränderte einfache und komplexe Lexeme aus dem Englischen übernimmt. Die Anglizismen werden dann als unmittelbare Konstituenten für Komposita weiterverwendet, sie bilden Basen für Derivate und Konversionen. Die entlehnten Wörter verbinden sich bei der Komposition sowohl miteinander, als auch mit heimischen Einheiten: *Showmaster, Riesenbaby, super-krass. Es entstehen auch Derivate wie: Coolheit, Babysitterin,* und Konversionen: *Jet – jetten.*

Verbale Wortbildung mit fremden Elementen. Die indigene verbale Präfixderivation wurde in letzter Zeit dank der großen Zahl aus dem Englischen entlehnter Verben belebt. Die neuen einfachen Verben wie *chatten, mailen, raften, walken, googeln* bilden Basen für die Präfixderivation und Partikelbildungen, wodurch sie semantisch erweitert werden. Nach einer Google-Recherche kann festgestellt werden, dass diese Verben im Deutschen einfach mit dem indigenen Präfix oder der indigenen Verbpartikel versehen werden: *checken – abchecken, mailen – anmailen, chatten – durchchatten, walken – mitwalken.* Dieses Wortbildungsmodell ist heutzutage sehr populär in der deutschen Sprache. Wenn man jedoch die entlehnten oder im Deutschen gebildeten komplexen Verben betrachtet, werden sie meist nicht präfigiert oder mit der Verbpartikel modifiziert, z. B.: *babysitten, wellnessen.*

Verbale Rückbildung. Durch die Wortbildungsart Rückbildung entstehen im Deutschen immer wieder komplexe Verben, die von den aus dem Englischen entlehnten komplexen *-ing-Formen* gebildet werden, z. B.: *Bangeejumping – bungeejumpen, Inlineskating – inlineskatzen, Windsurfing – windsurfen.*

Nominale Derivation mit dem Suffix –i. Das englische Derivationsmuster mit den Suffixen *-y/-ie* hat vermutlich einen Einfluss auf die zunehmende Bildung der deutschen Derivate mit dem *Suffix-i*, die vor allem informelle Personenbezeichnungen sind, wie z. B.: *Studi, Ersti, Schlucki.* Es gibt auch im Deutschen viele Wörter, die diesem Wortbildungsmuster entsprechen, die aber aus dem Englischen entlehnt wurden, z. B.: *Hippie, Speedy, Teenie/Teeny.* In beiden Sprachen haben diese Bezeichnungen eher eine hypokritische, ironische, distanzierende oder pejorative Färbung.

Konversion. Die Konversion (Wortartenwechsel) ist im Deutschen des dritten Jahrtausends ziemlich produktiv. Substantivische Wortbildungsmodelle wurden auch infolge des englischen Einflusses auf das Deutsche aktiver. Diese starke Tendenz zum einfachen Wortartwechsel ist sichtbar an Bezeichnungen von modernen Tätigkeiten, wie z. B.: *Mail – mailen, Chat – chatten, Snowboard – snowboarden, Fußball – fußballen, Fax – faxen.* Probleme mit der Schreibweise der Neubildungen. Bislang konnten die Komposita nur zusammen geschrieben werden. Letzte Zeit ergeben sich einige neue Schreibweisen, die sich am Englischen orientieren. So findet beispielsweise der Bindestrich immer häufiger Verwendung, wenn es um Komposita geht: *Schoko-Genuss, puder-rosa, Kreativ-Ideen, Tropen-Paradies, Schnür-Boots, Top-Figur, push-up-raffiniert* usw. Dieser Neuerung in der Schriftsprache unterliegen auch Komposita, die ausschließlich deutsche Lexeme enthalten: *Ohrfeigen-Urteil, Bund-LänderKommission, Uni-Verwaltung, Sprungbrett-Praktikumsbüro* usw. Eine weitere Neuerung ist die Sitte, Komposita ebenfalls überschaubarer zu machen, indem man einzelne Elemente im Wortinnern großschreibt: *HiWis, ServiceZentrum, TaschenAtlas, MandolinenClub, UniversitätsLichtSpiele.*

Eine vergleichsweise seltenere Gruppe von Komposita bilden Zusammensetzungen, bei denen die einzelnen Elemente wie im Englischen getrennt geschrieben werden: *Windows Anfänger, Support Datei, Shell Verweis Eigenschaft.* Um die enge Verbindung zwischen den Komponenten der zweigliedrigen Komposita zu unterstreichen, lassen sich zwei Wörter mithilfe des „kaufmännischen Und“ (&) verbinden: *Uni & Job, mitmachen & gewinnen, Einstieg & Aufstieg, Einsichten & Aussichten, Infos & Fakten, Peperoni & Chili, Lust & Liebe, Mensch & Natur.*

Fazit: Die Entwicklung der Sprache ist sehr stark von extra- und intralinguistischen Faktoren beeinflusst. Diese Tendenzen sind mithilfe von verschiedenen wortbildenden sprachlichen Mitteln ausgedrückt. Die Entwicklungstendenzen der Sprache sind heutzutage ihre Antriebskraft. Es ist zu beobachten, dass zu den zwei Grundtendenzen der Wortbildungsentwicklung, der Tendenz zur Abkürzung und der zur Informationspräzisierung, eine dritte Tendenz hinzukommt, und zwar die Tendenz, die zur Automatisierung der Wortbildungstechniken führt. Die nächste starke Tendenz, die in den meisten modernen Sprachen zu beobachten ist, ist die Tendenz zur Internationalisierung des Wortschatzes, die immer intensiver wird. Der fremde Wortschatz wird schnell im Deutschen adaptiert, was auch in der Wortbildung sichtbar ist, z.B. bei der Bildung von wie auch von Komposita.

*Г. А. Кришталюк,
кандидат філологічних наук, доцент*

English Media Communication

Дисципліна: англomовна медіакомунікація

Вид лекції: тематична

Дидактичні цілі:

Навчальні: спонукати студентів до отримання знань з англomовної медіакомунікації, зацікавити їх темою, розкрити широту та глибину предмета вивчення, проблеми, які потребують вирішення.

Розвиваючі: виробляти у студентів вміння сприймати теоретичний англomовний матеріал у значному обсязі; формувати навички аналізу почутої на лекції інформації, а також поєднання практичного англomовного досвіду з теоретичними знаннями; тренувати сприйняття, пам'ять, увагу, мислення.

Виховні: прищепити студентам повагу до дисципліни, яка вивчається, допомогти відчутти її необхідність для загальної та фахової підготовки студента.

Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки: практика усного та писемного мовлення англійської мови.

Основні поняття: media, media discourse, communication, Gutenberg Galaxy.

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

Plan

1. What is Media?
2. The Gutenberg Galaxy
3. The Media Discourse

The Recommended Literature

1. Kryshchaliuk H.A. Modern English Newspaper discourse: theory and practice. Textbook. Кам'янець-Подільський. Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2013.
2. McLuhan Marshall. The Gutenberg Galaxy. The making of typographic man. University of Toronto Press, 1962. 299 p.

[https://arato.inf.unideb.hu/fazekas.gabor/oktatas/multimedia/BOOKS/\(by-Marshall-McLuhan\)-The-Gutenberg-Galaxy.pdf](https://arato.inf.unideb.hu/fazekas.gabor/oktatas/multimedia/BOOKS/(by-Marshall-McLuhan)-The-Gutenberg-Galaxy.pdf)

3. Turow Joseph. Media Today. An introduction to mass communication. New York and London, Routledge. 2009.

Текст лекції

1. What is media?

The term “media” is defined as any means of transmitting information. It covers various forms, devices and systems that make up mass communications considering as a whole, including newspapers, magazines, radio stations, television channels and Web sites. Before alphabetic writing the media for communicating information were auditory and pictographic. Writing facilitated the creation and storage of printed texts. Later print technology made such texts available to masses of people. Marshall McLuhan called the social world in which the use of printed texts became widespread the Gutenberg Galaxy after the German printer Johannes Gutenberg who is traditionally considered the inventor of the movable type in the West.

The media are increasingly converging and the term “media” is now so extended as to include the globalized, the regional, the national, the local, the personal media; the broadcast, the interactive media; the audio, the audio visual and the printed media, the electronic and the mechanical; the digital and the analogue media; the big screen and the small screen media; the dominant and alternative media; the fixed and the mobile media; the convergent and the stand alone media.

The media discourse is constructed by means of radio, television, newspapers, periodicals, Web sites. The main features of the mass media are as follows:

- 1) complex formal organization;
- 2) direction toward large audiences;
- 3) public character, openness of the content to everyone;
- 4) heterogeneous audiences;
- 5) establishment of simultaneous contact with a large number of people who live at a distance from each other;
- 6) mediated relationship between media personalities and audience members;
- 7) making the audience a part of mass culture.

The access people have on the Internet to content from different types of media is part of a process called convergence. Convergence takes place when

content that has traditionally been confined to one medium appears on multiple media channels.

2. The Gutenberg Galaxy

For literate societies, it is not easy to grasp why non-literates cannot see in three dimensions or perspective. We assume that this is normal vision and that no training is needed to view photos or films. Wilson's experiences arose from trying to use film in teaching natives to read. New ways of expressing new ideas presupposes change in the imaginative picture of the world.

The invention of the alphabet, like the invention of the wheel, was the translation or reduction of a complex, organic interplay of spaces into a single space. The phonetic alphabet reduced the use of all the senses at once, which is oral speech, to a merely visual code. Today, such translation can be effected back and forth through a variety of spatial forms called the "media of communication." The alphabet is an aggressive and militant absorber and transformer of cultures. Manuscript culture is conversational if only because the writer and his audience are physically related by the form of publication as performance.

The medieval student had to be paleographer, editor, and publisher of the authors he read. The manual was necessary to the student, not only so far as it served for his university courses, but also because it would be useful in his future career. ... Moreover the university required that students present themselves at their courses furnished with books they had made, and if not that at least there be a book shared among every three students. A fixed point of view becomes possible with print and ends the image as a plastic organism.

Non-representational art clarified the structural laws of the plastic image. It reestablished the image in its original role as a dynamic experience based upon the properties of the senses and their plastic organization. But it threw overboard the meaningful signs of the visual relationships. That is, the explicit visual linking of components in a composition, verbal or non-verbal, began to fascinate and compel most minds in the later fifteenth century.

A fixed point of view becomes possible with print and ends the image as a plastic organism. Typography as the first mechanization of a handicraft is itself the perfect instance not of a new knowledge, but of applied knowledge.

The entire achievement embodied in the printed book with illustrations presents a striking example of the multiplicity of individual acts of invention that are requisite to bring about a new result. In its entirety, this accomplishment involves: the invention of paper and of inks made with an oil base; the development of engraving on wood and . . . of wood blocks; the

development of the press and the special technique of press work involved in printing. With Gutenberg Europe enters the technological phase of progress, when change itself becomes the archetypal norm of social life.

Typography tended to alter language from a means of perception and exploration to a portable commodity. The printing press was at first mistaken for an engine of immortality by everybody except Shakespeare.

The historians, although aware that nationalism originated in the sixteenth century, have yet no explanation of this passion that preceded theory. Nationalism insists on equal rights among individuals and among nations alike.

Print had the effect of purifying Latin out of existence. Print applied to vernaculars transformed them into mass media, which was not too strange since typography was the first form of mass production. Typography extended its character to the regulation and fixation of languages. Print altered not only the spelling and grammar but the accentuation and inflection of languages, and made bad grammar possible. The Galaxy reconfigured or the Plight of Mass Man in an Individualist Society.

3. The Media Discourse.

Discourse is a French term that was first introduced in 1952 by Zellig Harris who used it for the analysis of connected speech or writing. This term has undergone multiple interpretations since then and is still under consideration of many researchers. There are different definitions of “discourse” that expose both different meanings of this term and its fuzzy nature. The definition of discourse and classifications of its types depend on the scientific perspective taken.

From the functional perspective discourse is understood as the use of language in communication.

From the cognitive-communicative perspective discourse is defined as a complex communicative and cognitive event that includes texts and the actual conditions of their construction and reconstruction. Conditions include the system of knowledge about the world, assumptions and expectations of the addressee due to which the author’s conception can be realized. Figuratively speaking, discourse is a text immersed in life. Discourse presupposes dynamic character of the text, the process of its creation. Discourse is aimed to construct specific frameworks of thinking; it is not a fixed position but a process of making meaning.

The discourse, and the texts that constitute it, are the only firm ground, the only reality we have. The raw reality out there, unmediated by the discourse,

including the brute facts of which it consists, is never available to us. People who are not taking part in any discourse might still feel hungry, or cold, or even sad, but they would not be conscious of their states. Only being the members of a discourse community we can construct reality for ourselves. All we have is the reality of texts, the meaning they express, the knowledge they contain. It is discourse that constitutes our only unquestionable reality. All we can negotiate is discourse itself, not the world outside it.

We can distinguish between discourse at large and smaller, special discourses, which are subsets of it. The discourse at large, in its widest extent, consists of all spoken and written utterances or texts from the time when people started using language, in any dialect or language, as long as they had an audience. Special discourses are defined according to text-internal (e.g. spoken or written language) and text-external (e.g. space and time situation) parameters. Each special discourse is only a segment of the discourse at large, and each text in a special discourse is intertextually linked to texts outside.

We cannot study discourse in disregard of social factors. Society is viewed as a discourse construct. Different discourses construct different realities. A multidimensional reality directly connected with everyday human activity is constructed by media discourse. Media discourse is a verbal and visual reality created by language and technical means. This reality is opposite to real reality and its research has in view the interaction of different media: images, language and channels of communication. Media discourse is the process and result of activity of means of mass communication, aimed at production, preservation, spreading and consuming of semiotized material.

The media discourse has been chosen as an object of linguistic study by researchers from both Slavic (Aleksandrova O.V., Annenkova I. V., Danelian Y.V., Dobrosklonskaya T.G., Klushina N.I., Kryzhanivska G.T., Kvit S., Mosienko O.V., Potapenko S.I., Rys L.F., Solganik G.Y. and others) and Western (Bell A., Conboy M., Connell I., Dijk T.A. van, Hasan A., Keeble R., Luman N., Macdonald M., Richardson J.E., Talbot M. and others) countries.

Modern media discourse is connected with other social practices. There is a connection between media discourse and political, scientific, business and other types of discourse that is revealed in media texts on corresponding topics. The most widespread subtypes of media discourse, that have been distinguished according to forms, devices and systems that make up mass communications, are radio, television, film, magazine, Internet and newspaper discourses (Pocheptsov 1999).

*І. А. Свідер,
кандидат філологічних наук, доцент*

Інформаційні процеси та переклад

Дисципліна: Інформаційні технології у філології й перекладі.

Вид лекції: тематична.

Дидактичні цілі:

Навчальні: ознайомити студентів із поняттям інформації, інформаційними процесами, основними видами інформації, з'ясувати їх роль у роботі перекладача, сформувати у студентів поняття перекладу як виду комунікації та наголосити на важливості врахування інформаційного запасу та інформаційного навантаження у сучасному перекладацькому процесі.

Розвиваючі: розвивати навички аналізу та узагальнення теоретичного матеріалу з теми, розвивати логічне мислення та вміння застосовувати отримані знання у процесі перекладу.

Виховні: формувати науковий світогляд шляхом мотивації навчальної діяльності, виховувати інтерес до використання інформаційних технологій у перекладацькій діяльності.

Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки: практичний курс англійської мови, практична граматики англійської мови, вступ до перекладознавства, вступ до спеціальності.

Основні поняття: інформація, переклад, комунікація, інформаційний запас, оригінал, друготвір, комунікативний акт, повідомлення.

Навчально-методичне забезпечення: текст лекції, мультимедійна презентація.

План лекції

1. Визначення поняття «інформація».
2. Інформаційні процеси і види інформації.
3. Переклад як комунікація.

Рекомендована література

1. Інформаційні технології в перекладі : навч. посібник / Т. І. Коваль, П. Г. Асоянц, Л. М. Артемчук, С. І. Гундоров / за заг. ред. Т. І. Коваль. К.: ВЦ КНЛУ, 2010. 260 с.

2. Коваль Т. І. Становлення інформаційної культури майбутніх перекладачів. Педагогічний процес: теорія і практика. К.: Вид-во П/П «ЕКМО», 2009. Вип. 4. С. 51-60.

3. Лалл Дж. Мас-медіа, комунікація, культура. Глобальний підхід. К.: Вид-во «К.І.С.», 2002. 264 с.

4. Панченко О. І., Л. П. Лопко, Г. В. Ходоренко. Сучасні інформаційні технології у сучасній діяльності перекладача: навч. посібник. Дніпропетровськ: Пороги, 2010. 168 с.

5. Goban-Klas T. Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu. Warszawa, Krakow: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 1999. p. 52-79.

6. Greenwald O. N. Information Technologies In Higher School Foreign Language Teaching. Kemerovo State University Bulletin. 2015, Vol. 3, Issue 2. P. 31-34.

Текст лекції

1. Визначення поняття «інформація»

Термін «інформація» нині є широковживаним. Він походить від лат. «informatio», що означає відомості, роз'яснення, виклад. Поняття інформації стало спільним для всіх окремих наук, а інформаційний підхід, що включає в себе сукупність ідей і комплекс математичних засобів, став загальнонауковим засобом дослідження.

Термін «інформація» визначається як одне із загальних понять науки; у широкому розумінні – нові відомості про навколишній світ, отриманні в результаті взаємодії з ним. У ньому зазначається, що термін «інформація» останнім часом широко використовується в усіх галузях науки, зокрема у філософії, психології, педагогіці, соціології, лінгвістиці. У педагогіці та психології цей термін позначає зміст будь-якого повідомлення, дані про щось, які розглядаються в аспекті передачі їх у часі та просторі. Щоб акцентувати увагу на суттєвому змісті інформації, у лінгвістиці часто використовують термін «семантична інформація», тобто інформація, яка має певний сенс, який можна зрозуміти та інтерпретувати за допомогою природної мови в процесі людського спілкування.

Інформація може існувати у вигляді текстів, малюнків, фотографій; світлових або звукових сигналів; радіохвиль; електричних і нервових імпульсів; магнітних записів; жестів і міміки; запахів і смакових відчуттів; хромосом, за допомогою яких передається генетична

інформація. Наведемо параметричні характеристики інформації, на яких акцентує увагу О. Подвінцева:

- атрибутивність (важливішим з них є дискретність і безперервність);
- динамічність, що пов'язана зі зміною інформації в часі: копіювання, тобто розмноження інформації; передача від джерела до споживача; переклад з однієї мови на іншу; перенесення на інший носій; старіння (фізичне старіння носія та моральне – ціннісне);
- практичність – інформаційний обсяг та щільність.

Вважається, що характерною відмінною особливістю інформації від інших об'єктів природи і суспільства є дуалізм: на властивості інформації впливають як властивості вихідних даних, що складають її змістову частину, так і властивості методів, що фіксують цю інформацію. Важливими є такі властивості інформації: об'єктивність, достовірність, повнота, точність, актуальність, корисність, цінність, своєчасність, зрозумілість, доступність, стислість. Інформація є об'єктивною при умові, що вона не залежить від методів її фіксації, чиєїсь думки, судження. Будучи відображеною в свідомості людини, інформація перестає бути об'єктивною, оскільки вона сприймається і трансформується залежно від думки, судження, досвіду, знань конкретного суб'єкта. Інформація є достовірною, якщо вона відображає істинний стан справ. Об'єктивна інформація є завжди достовірною, але достовірність може бути як об'єктивною, так і суб'єктивною. Достовірна інформація допомагає приймати правильні рішення. Інформація може бути недостовірною при умовах: навмисного спотворення (дезінформації) або її ненавмисного суб'єктивного спотворення чи спотворення внаслідок впливу перешкод і недостатньо точних засобів її фіксації. Інформацію можна назвати повною, якщо її достатньо для розуміння та прийняття рішень. Неповна інформація може призвести до хибного висновку або рішення. Точність інформації визначається ступенем її близькості до реального стану об'єкта, процесу або явища. Актуальність інформації досить важлива для теперішнього часу, це злободенність, нагальність. Лише вчасно отримана інформація є корисною. Корисність інформації може бути оцінена стосовно потреб конкретних її споживачів і оцінюється за тими завданнями, які можна вирішити з її допомогою. Найціннішою, на наш погляд, є об'єктивна, достовірна, повна та актуальна інформація. З плином часу кількість інформації зростає, інформація акумулюється, відбувається її систематизація, оцінка та узагальнення. Цю властивість науковці назвали «зростанням і акумулюванням інформації». «Старіння»

інформації полягає у зменшенні її цінності з часом. Нова інформація уточнює, доповнює або спростовує повністю або частково більш стару інформацію.

Американський дослідник Р. Тейлор визначає вісім типів використання інформації: 1. Висвітлення – для створення контексту або для кращого розуміння ситуації. 2. Розуміння проблеми – більш вибірково, ніж у процесі висвітлення, для уточнення аспектів проблеми. 3. Інструментальна – для створення алгоритму. 4. Фактична – для презентації фактів, явищ, дійсності. 5. Констатувальна – для перевірки даних. 6. Проективна – для передбачення майбутніх дій. 7. Мотиваційна – для спрямування певного ряду дій. 8. Особистісна або політична – для повноцінного функціонування в соціумі.

Отже, ми розуміємо інформацію як наукове поняття, що дає можливість дослідникам застосовувати теоретико-інформаційний метод, за допомогою якого можна синтезувати та інтегрувати дані багатьох наук про суспільство, освіту, що дозволить не тільки подивитися на різноманітні проблеми з несподіваного боку, а й побачити ще досі небачене.

2. Інформаційні процеси і види інформації

Слід зауважити, що в технічних і наукових галузях, а також у побуті це поняття може мати різний зміст. Можна зробити висновок, що інформація – це відомості про об'єкти та явища навколишнього середовища, їх параметри, властивості, характеристики та стан, які сприймаються живими організмами чи машинами. Інформацію можна: створювати, збирати, шукати, зберігати, передавати, приймати, обробляти, копіювати, запам'ятовувати, поширювати, сприймати, використовувати, перетворювати, видаляти, комбінувати, формалізувати, спрощувати, вимірювати, руйнувати, поділяти на частини тощо. Її основні властивості: достовірність, доступність, своєчасність, точність, зрозумілість, стислість, повнота, цінність тощо. Вона може існувати у вигляді: звукових або світлових сигналів; текстів; зображень; магнітних записів; жестів і міміки; електричних і нервових імпульсів; радіохвиль; запахів і смакових відчуттів; хромосом, за допомогою яких передаються ознаки за спадком та властивостями організмів. Протягом останніх кількох десятиліть інформація перетворилася на найцінніший товар, споживачем якого є все суспільство. Сьогодні спостерігається формування нового типу суспільства, характер і зміст якого визначають як «постіндустріальне

суспільство» (А. Белл), «технотронне» (З. Бжезінський), «інформаційне суспільство» (А. Тоффлер, Н. Мойсеєв), «ноосферне суспільство» (В. Вернадський), «відкрите суспільство» (К. Поппер) тощо. Фундаментальною ознакою сучасного суспільства є можливість різних суб'єктів (людини, групи) отримати будь-яку інформацію з будь-якого питання у будь-який час. Дії, які виконуються з інформацією, називаються *інформаційними процесами*.

Існує три основних типи інформаційних процесів: зберігання, передача та опрацювання інформації. Слід зазначити, що ці процеси може виконувати не тільки жива природа, людина чи суспільство. Вони властиві також і технічним пристроям, які створені людиною, з функціями, пов'язаними з процесами отримання, передачі та зберігання інформації. Акцентуючи увагу на інформації, в середині ХХ ст. американський математик Норберт Вінер зауважив, що, на відміну від сировини, енергії, інформація має унікальні властивості: у міру використання її кількість не тільки не зменшується, а навпаки, її якість і важливість зростає. Володіти інформацією означає мати можливість змінити процес розвитку суспільства. Властивості інформації: об'єктивність та суб'єктивність; повнота; достовірність; адекватність; доступність; актуальність.

Інформацію можна поділити на види за кількома ознаками:

За способом сприйняття. Для людини інформація поділяється на види залежно від типу рецепторів, що її сприймають: візуальна – сприймається органами зору; аудіальна – сприймається органами слуху; тактильна – сприймається тактильними рецепторами; нюхова – сприймається нюховими рецепторами; смакова – сприймається смаковими рецепторами; зорова – сприймається лише візуально.

За формою подання інформація поділяється на наступні види: текстова – що передається у вигляді символів, які позначають лексеми мови; числова – у вигляді цифр і знаків, що позначають математичні дії; графічна – у вигляді зображень, подій, предметів, графіків; звукова – усна чи у вигляді запису передача лексем мови аудіальним шляхом.

За призначенням: масова – містить тривіальні відомості і оперує набором понять, зрозумілих більшій частини соціуму; спеціальна – містить специфічний набір понять, при використанні відбувається передача відомостей, які можуть бути не зрозумілі основній масі соціуму, але вони необхідні та зрозумілі в рамках вузької соціальної групи, де використовується ця інформація; особиста – набір відомостей

про яку-небудь особистість, що визначає соціальний стан і типи соціальних взаємодій всередині популяції.

Споживачі отримують інформацію від джерел за допомогою засобів сприйняття у вигляді сигналів, які передаються певними каналами передачі. *Канал передачі* – середовище, в якому переміщується сигнал. Наприклад, роздивляючись якийсь предмет, людина отримує інформацію про його колір і форму за допомогою світлових сигналів – електромагнітних хвиль певної довжини.

3. Переклад як комунікація

Процес перекладу створює якісно новий вид комунікації, а саме передачу повідомлення або інформації, що є обов'язковою ознакою перекладу. Визначити види інформації, яка складає повідомлення, легше в письмовому перекладі, в процесі якого у перекладача більше можливостей для аналізу речення та врахування важливих екстралінгвістичних факторів.

При перетворенні мовленнєвого акту перекладач повинен враховувати інформаційний запас отримувача, щоб інформація призначена для передачі повідомлення, дійшла до нього у повному обсязі. *Інформаційним запасом* є обсяг інформації, яка асоціюється комунікантами із деяким мовним знаком тобто денотатом. У комунікації з перекладом джерело і адресат є носіями різних мов, різних культур. Одні і ті ж мовні знаки можуть викликати у них протилежні асоціації. Вивчення цього питання показує, що навіть носії однієї мови асоціюють з тією чи іншою одиницею мови різну кількість інформації. Як зауважував О. Потебня, зміст тексту, що сприймається, пропускається читачем через його мову, внаслідок чого початковий зміст тексту змінюється. Різні адресати витягують з мовного твору різну кількість інформації. Сума цієї інформації непостійна і залежить від інформаційного запасу окремого адресата щодо лексичних одиниць даного тексту.

З точки зору перекладу значення мовного знака, тобто лексичної одиниці, і є соціально обумовлена здатність виділити предмет чи явище, визначене знаком в конкретному мовному вираженні. Знаковий засіб перекладу є однією з об'єктивно існуючих закономірностей перекладу від однієї мови до іншої, яка відображається в перекладацьких операціях на формально-знаковому рівні. Такий засіб використовується здебільшого в синхронному перекладі, тобто в усному перекладі, який здійснюється одночасно із слуховим сприйняттям вихідного тексту і є

одним із видів професійного перекладу. При письмовому перекладі перевага віддається методу сегментації тексту, а саме виділенню у кожному сегменті домінуючої інформації, її умовному кодуванню, що створює опорні значеннєві ознаки для оформлення перекладу.

Метод значеннєвого аналізу в перекладі тісно пов'язаний з інформаційним запасом, який входить в коло професійних обов'язків перекладача. Це – метод вибору слова з найбільшим інформаційним навантаженням, при якому відбираються слова, що містять у собі ключову інформацію; метод трансформації, при якому кілька слів трансформуються в більш зручне позначення, наприклад, комюніке – коротке повідомлення, бізнесмен – представник ділових кіл; метод вибору рельєфного слова, при якому відбираються для запису не слова з найбільшим інформаційним навантаженням, а найбільш незвичні, колоритні слова, які звертають на себе увагу.

Переклад – це різновид міжмовного спілкування, рецептивно-продуктивна мовленнєва діяльність. Під час цього процесу сприйнятий текст мови-донатора (рецептивний акт) відтворюється мовою друготвору (продуктивний акт). Переклад як термін розглядається М. Зарицьким, С. Влаховим, С. Флорінім, К. Чуковським у двох значеннях – процес перекладу та його результат. Переклад можливий з будь-якої вербальної та невербальної мови на іншу. В основі цього принципу лежить єдність законів мислення, логічних і психологічних структур, властивих будь-якому етносу, народу, якою б мовою він не спілкувався.

Переклад як *комунікаційний акт* базується на поступовому й паралельному спілкуванні автора, перекладача й редактора (за можливості) як продуцентів та потенційного читача як реципієнта готового продукту – тексту перекладу. Цей комунікаційний акт може бути як безпосереднім – творчі зустрічі, читання, онлайн-конференції, так і опосередкованим – цей варіант здійснення акту відбувається тепер найчастіше.

Усі перекладацькі процедури здійснюються відповідно до вимог асиметричного дуалізму мовного знака: форма мовного знака може набувати іншого значення, а значення – втілюватися в іншу форму. Процес створення та редагування перекладу має системний характер і базується на практичному втіленні процесів та етапів – від створення першотвору до його синтетично-аналітичного опрацювання перекладачем та створення друготвору.

Ми визначаємо переклад як складову частину сучасної комунікації. Цей процес є поєднанням інтелектуально-розумових та емоційно-вольових актів, опосередкованих мовою та дискретних у часі й просторі

– тобто у вигляді актів мовлення, актів паралінгвістичного характеру та психофізіологічного впливу, актів сприймання та розуміння, що пов'язані з процесами збору фактів, їх зберігання, аналізу, переробки, оформлення, висловлення та за потреби – поширення, сприймання й розуміння. Процес може відбуватися із використанням різних знакових систем, зображень, звуків, засобів комунікації, засобів зв'язку. Його результатом є конкретна інтелектуально- розумова й емоційно-вольова поведінка співрозмовника, конкретні результати його діяльності, прийняті ним рішення, що задовольняють членів соціальної групи або суспільства загалом.

Переклад існує в процесі обміну інформацією між комунікаторами. На ньому базується встановлення та підтримання контактів між членами соціальної групи, які належать до різних етносів і культурних прошарків та, у свою чергу, формують процес спілкування в суспільстві загалом. Суспільство як симбіоз комуніканта (ініціатора процесу спілкування) та комуніката (адресата процесу спілкування) неможливе без використання перекладу. Для обміну інформацією учасники комунікаційного процесу мають досконало володіти тією системою знаків, за допомогою якої передається те чи інше повідомлення. Відсутність цього знання позбавляє комуніката нових, іноді досить необхідних для подальшого існування знань, а комуніканта – результату процесу спілкування, практично унеможлиблює передачу та поширення інформації.

Така складова частина комунікації, як збирання фактів, їх зберігання, аналіз, переробка, оформлення, висловлення та поширення, сприймання і розуміння, у свою чергу, не може існувати без адекватного використання перекладу як засобу комунікативного зв'язку елементів цієї системи. Для всебічного збору та аналізу фактів потрібно опанувати всі можливі напрацювання тієї чи іншої галузі усіма наявними мовами. Водночас не можна говорити про те, що реципієнт інформації володіє всіма мовами, які можуть використовувати потенційні продуценти під час створення повідомлення. Фахівець використовує знаки тієї мовної системи, якою він володіє досконало, для того, щоб створити потрібне повідомлення та без зайвих бар'єрів викласти інформацію обраній цільовій аудиторії. Для засвоєння та опрацювання всього шару цієї інформації реципієнт, який водночас може бути майбутнім продуцентом вже синтезованого повідомлення (знання, отримані в процесі опрацювання інформації, та власні знання реципієнта в поєднанні дають нове повідомлення), звертається до перекладних джерел, поданих тією

мовою, якою досконало володіє реципієнт і якою йому зручніше та простіше засвоїти потрібну інформацію. Отримана інформація проходить процес переробки – перекладу реципієнтом повідомлення на мову власного розуміння з обраною метою – отримати або закріпити нові знання, змінити ставлення до обраного явища, події, процесу або, навпаки, підтвердити ставлення, поширити набуті знання через передачу їх у власному повідомленні після синтетично-аналітичної обробки для ознайомлення з висновками проведеного дослідження та опрацювання обраною цільовою аудиторією з визначеною метою.

Результатом рецептивно-продуктивної роботи можуть виступати різні види комунікації. Польський учений Томаш Гобан-Клас наводить сім типових визначень комунікації:

- комунікація як передача інформації, ідей, емоцій, умінь людини;
- комунікація як розуміння інших, коли комунікант прагне бути зрозумілим комунікатором;
- комунікація як вплив за допомогою знаків і символів;
- комунікація як творення спільності за допомогою мови чи знаків;
- комунікація як взаємодія за допомогою символів;
- комунікація як обмін значеннями між людьми, які мають спільне в сприйнятті, прагненнях і позиціях;
- комунікація як складник суспільного процесу, який виражає групові норми, здійснює громадський контроль, розподіляє ролі тощо.

Ці сім концепцій і типових визначень комунікації не суперечать одна одній. Вони працюють лише в симбіозі. Власне, симбіоз цих семи типів дає змогу досягти результату комунікативного процесу – створити якісний друготвір як повідомлення для адекватного сприйняття реципієнтом. Обраний для перекладу твір – це повідомлення, яке спрямоване на передачу інформації, ідей, емоцій, умінь людини, поширення тієї чи іншої концепції, викладення вже відомих або ще не засвоєних на рівні суспільних знань ідей людини. Автор-комунікант прагне зробити все для того, щоб його текст (*першоджерело*) став зрозумілим читачеві-комунікатору. Перекладач так само виступає на цьому етапі як комунікант, який переймає частково функції комуніканта і, у свою чергу, створює текст, зрозумілий реципієнтові перекладного матеріалу (*друготвору*). Опрацювання та передача авторського матеріалу проходить на рівні опрацювання та перетворення знаків, позначення однієї мовної системи знаками іншої мовної системи, зрозумілої читачеві, що є основою визначення перекладу як способу

комунікації. Під час створення тексту друготвору відбувається творення спільності, об'єднання ідей, ознайомлення зі схожими або протилежними ідеями учасників комунікаційного процесу для подальшого створення нової ідеї, закріплення концепції або її повного спростування залежно від викладеної інформації та цільової аудиторії потенційного твору. Відбувається обмін знаннями, що призводить до появи нових знань у комуніката, сприяє поширенню та доповненню вже відомих теорій, закріпленню їх на практиці. На цьому етапі переклад стає частиною суспільного процесу, тобто частиною комунікації в її суспільній галузі, невід'ємним складником розвитку людини як особистості, формування та поширення нових знань.

За схемою автора сучасної теорії масових комунікацій В. Шрамма визначають п'ять основних елементів будь-якого комунікаційного процесу. Під час розгляду перекладу як комунікаційного процесу застосовуються ті самі структурні елементи, серед яких є відправник повідомлення (автор тексту оригіналу), пристрій кодування повідомлення (набір символів, знаків, правил мови, за допомогою яких створюється текст), сигнал (власне створене повідомлення, першотвір), пристрій для розшифровки повідомлення (у нашому випадку – перекладач як знавець знаків, символів, правил мови тексту оригіналу та способів вторинного шифрування мовою тексту друготвору; перекладач на цьому етапі повертає комунікативний процес до першого елемента для нового проходження з використанням нової системи шифрування та дешифрування повідомлення), реципієнт повідомлення (читач друготвору). Така схема є недосконалою через неврахування соціально-психологічних складників, які впливають і на процес створення тексту оригіналу, і на етапи опрацювання, і на сприйняття тексту. У ній не враховано суспільно-політичні складники, спосіб передачі повідомлення, шлях передачі повідомлення, формування цільової аудиторії тощо. Зазначені чинники можуть певною мірою впливати на кінцевий результат перекладу, крім того варто враховувати і прагматику перекладу у процесі створення повідомлення мовою друготвору.

Під час оцінювання результатів перекладу важливо враховувати, чи викликає текст перекладу ті самі асоціації, що й текст оригіналу, чи робить реципієнт перекладу з отриманого повідомлення ті самі висновки, що й реципієнт першотексту, чи має переклад еквівалентні емоційні та стилістичні характеристики. Таким чином, виникає проблема ускладнення комунікації між продуцентом оригіналу й реципієнтом друготвору. За таких умов перекладач має взяти до уваги

інтертекстуальні елементи, зв'язки етносів, ментальні розбіжності між аудиторіями оригіналу та друготвору задля отримання тексту повідомлення, який буде контекстуально синонімічним до тексту оригіналу не лише змістово, а й на рівні психології сприйняття такої інформації.

Conclusions. Інформація слугує формою репрезентації дієвості об'єктивного світу, де локалізується досвід людини. Процес перекладу як різновид комунікації – це процес обміну інформацією та знаннями. Проблема інформаційного запасу входить в коло професійних обов'язків перекладача, його слід постійно поповнювати.

Переклад, як складова частина сучасної комунікації, зумовлений ситуацією та соціально-психологічними особливостями комунікаторів, залежить від процесу встановлення й підтримання контактів між членами соціальної групи чи суспільства загалом на основі духовного, професійного або іншого єднання учасників комунікації. Від плідної співпраці всіх учасників комунікації залежить передача авторської думки, відтворення повідомлення мовою друготвору та адекватна міжмовна комунікація, що впливає на подальший розвиток культури окремої країни та суспільства в цілому.

*Н. О. Стахнюк,
кандидат філологічних наук*

Комунікативний метод на тлі інших методів навчання іноземних мов

Дисципліна: методика навчання польської мови.

Вид лекції: інформаційна (тематична).

Дидактичні цілі:

Навчальні: ознайомити студентів з основними поняттями і термінами з теми, основними традиційними та сучасними методами навчання іноземних мов; навчити використовувати досягнення сучасної науки в галузі методики, інтерпретувати й зіставляти різні методи, аналізувати та добирати ефективні методи роботи з учнями.

Розвиваючі: розвивати у студентів пізнавальний інтерес до вивчення методики навчання польської мови, вміння застосовувати теоретичні знання на практиці, навички розрізняти методи навчання та критично їх оцінювати.

Виховна: формування стійкої мотивації до вивчення методики навчання польської мови, розуміння необхідності володіння ґрунтовними знаннями з методики навчання іноземних мов, як основної фахової дисципліни.

Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки: психологія, педагогіка, практика усного та писемного мовлення, граматики польської мови, фонетика польської мови.

Основні поняття: методика, метод, навчання, мова, комунікація, вчитель.

Навчально-методичне забезпечення: мультимедійна презентація, відеоматеріал для демонстрації різних методів навчання.

План лекції

1. Metodyka jako nauka. Pojęcie terminu „metoda”.
2. Metody konwencjonalne nauczania języków obcych
 - 2.1. Metoda naturalna
 - 2.2. Metoda tłumaczeniowo-gramatyczna
 - 2.3. Metoda audiolingwalna
 - 2.4. Metoda audiowizualna
 - 2.5. Metoda kognitywna
3. Metody konwencjonalne
 - 3.1. Metoda reagowania całym ciałem
 - 3.2. Metoda The Silent Way
 - 3.3. Metoda Counselling Language Learning
 - 3.4. Metoda The Natural Approach
 - 3.5. Metoda sugestywna
4. Metoda czy podejście komunikacyjne?
 - 4.1. Z historii powstania metody komunikacyjnej
 - 4.2. Podstawowe zasady metody komunikacyjnej
 - 4.3. Problemy, które mogą pojawiać się w trakcie stosowania metody komunikacyjnej
 - 4.4. Czynniki przemawiające za stosowaniem metody komunikacyjnej

Рекомендована література

Основна:

1. Seretny A., Lipińska E. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. – Kraków : UNIVERSITAS, 2005.– 329 s.
2. Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego.– Warszawa: PAN,

2000. – 290 s.

3. Komorowska H. *Metodyka nauczania języków obcych*. - Warszawa : Fraszka edukacyjna, 2002.– 205 s.

Додаткова:

1. Панова Л., Андрійко І. *Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах*. – Київ : «Академія», 2010. – 327 с.

2. Dąbrowska A., Dobesz U., Pasieka M. *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*. - Warszawa : Ośrodek rozwoju edukacji, 2010.– 236 s.

3. *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*. Red. Cudak R., Tambor J. - Katowice : wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2001.– 506s.

4. Miodunka W. *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*. – Kraków : UNIVERSITAS, 2009.– 228 s.

5. Rokita-Jaśkow J. Spór o metodę, czyli jak najlepiej uczyć dzieci języków obcych [w:] *Język Obcy w Szkole*, 2015, nr 1, s. 31-35

6. Seretny., Lipińska E. *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*.– Kraków : UNIVERSITAS, 2006.– 340 s.

Текст лекції

Metodyka jako nauka sięga korzeniami końca XIX - początku XX wieku. Proces jej kształtowania trwał kilkadziesiąt lat i nie był pozbawiony pewnych sprzeczności. Zagadnienia te są związane z ustaleniem, czy metoda nauczania języka obcego jest nauką samodzielną, czy należy do stosowanej, czy jest to dyscyplina teoretyczna, czy praktyczna.

Ponieważ termin „metoda” ma różne interpretacje, będziemy tu uwzględniać w tym pojęciu koncepcję jedności zasad uczenia się i takich globalnych komponentów metodyki jako cel, treść, technologia i środki nauczania języków obcych.

Jak słusznie zaznacza Joanna Rokita-Jasków: „Już nawet z definicji językoznawczej słowa *metoda* wynika, że możliwe jest wymyślenie tylko pewnego ograniczonego zbioru metod i składających się na nie technik. Każda metoda bowiem jest oparta na jakiejś teorii psycho – lub socjolingwistycznej, a tych – jak wiadomo – w studiach nad przyswajaniem języka pierwszego i/lub drugiego nie było tak wiele. Metoda nauczania to zbiór technik i środków służących do efektywnego nauczania języka obcego,

skomponowanych na bazie aktualnej wiedzy na temat tego, jak przyswajane są języki.

Po drugie, obecne podejście do nauczania języków obcych w ogóle charakteryzuje się szeroko rozumianym eklektyzmem. Jest więc niejako naturalne, że zarówno nauczyciele, jak i twórcy metod dowolnie korzystają z istniejących już osiągnięć dydaktyki, dostosowując wybór technik do danej grupy wiekowej i ich możliwości, a także do własnych przekonań na temat tego, co uważają za efektywne”.

Klasyfikacja metod nauczania sprawia pewne trudności, ponieważ ich nazwy oparte są na różnych cechach funkcyjnych. Wszystkie metody nauczania powstały z uwzględnieniem teorii psycholingwistycznych, a ich głównym założeniem było naśladowanie rzeczywistości naturalnej, tj. uważano, że języka obcego należy nauczać w podobny sposób, jak przyswajany jest język rodzimy. Do dziś techniki pochodzące ze znanych metod są ogólnie praktykowane, a ich zbiór jest dość ograniczony. W zależności od tego, jaki aspekt języka dominuje w nauczaniu, metoda nazywana jest gramatyczną lub leksykalną. Zgodnie z rolą, jaką w tym procesie odgrywa język ojczysty i tłumaczenie w trakcie nauczania języków obcych, metody dzielą się na tłumaczeniowe i nietłumaczeniowe (bezpośrednie). H. Komorowska w swoich pracach metody tłumaczeniowe nazywa konwencjonalnymi, czyli tradycyjnymi. Natomiast nietłumaczeniowe według jej klasyfikacji to metody niekonwencjonalne.

2. Metody konwencjonalne nauczania języków obcych

2.1. Uważa się, że najstarszą była **metoda naturalna**, według której języka obcego uczyło się w taki sam sposób, jak dziecko uczy się języka ojczystego – przez imitację (naśladowanie) gotowych wzorów, ich wielokrotne powtarzanie i odtwarzanie nowego materiału przez analogię z wyuczonym. Metoda ta za główny cel nauki uznaje umiejętność prowadzenia rozmowy, toteż niekiedy bywa też nazywana **metodą konwersacyjną**. Podstawowy sposób nauczania to włączanie ucznia do uczestnictwa w naturalnych rozmowach toczących się w języku obcym. Jedną z dróg osiągnięcia tego celu to przebywanie z nauczycielem, najlepiej obco-krajowcem - rodzimym użytkownikiem tego języka, inna to wyjazd na naukę do kraju tego języka. Nie ma tu mowy o zbyt systematycznym uczeniu się gramatyki, słownictwa czy wymowy. Nie istnieje określona selekcja czy gradacja treści nauczania. Nauczyciel używa naturalnych zdań w naturalnym tempie i naturalnych sytuacjach, a jedyną pomocą w zrozumieniu jego

wypowiedzi jest kontekst i sytuacja, w której odbywa się rozmowa. W toku konwersacji właściwie nie poprawia się błędów popełnianych przez ucznia. Chodzi bowiem o to, by go maksymalnie ośmielić i uzyskać tym samym swobodę oraz płynność wypowiedzi. Dopiero na etapie swobodnej konwersacji wprowadza się stopniowo czytanie tekstów literackich, czasopism czy pisanie listów, zawsze jednak raczej jako element życia codziennego, niż jakiegokolwiek sformalizowanej nauki.

Metoda ta opiera się na silnym przekonaniu o roli żywego języka, o wartości sytuacji i kontekstu, a także o znaczeniu naturalnego kontaktu z autentycznym, nieszkolnym językiem obcym. Stosowana jest do dziś w szkołach opierających nauczanie na pracy tzw. native speaker'ow oraz w szkołach językowych działających w kraju języka docelowego. To jej wartości leżą u podstaw działania przedszkoli i szkół nauczających poszczególnych przedmiotów w języku obcych.

2.2. Metoda **tłumaczeniowo-gramatyczna** jest wypracowana w toku nauczania łaciny i od tego czasu w mniej lub bardziej zmiennej postaci stosowana do dnia dzisiejszego. Była rozpowszechniona we wszystkich krajach europejskich. Jej rozkwit następuje w XVIII-XIX wieku. W carskiej Rosji był główną oficjalnie uznaną metodą do 1917 roku. Reprezentantami tej metody gramatycznej byli I. Meidinger (Niemcy), G. Ollendorf (Anglia). Stosowanie metody tłumaczeniowo-gramatycznej spowodowane było tradycją odziedziczoną po szkołach łacińskich, formalnymi ogólnymi celami edukacyjnymi niezwiązanymi z prawdziwą komunikacją w języku obcym, możliwością korzystania z nisko wykwalifikowanych nauczycieli.

Podstawą językową metody gramatyczno-tłumaczeniowej były idee lingwistyki porównawczej, zgodnie z którą języki nie różnią się między sobą i ich elementy można zamieniać. Tak, słynny niemiecki językoznawca W. Humboldt uważał, że celem nauczania języków jest przekazywanie wiedzy o jego ogólnej strukturze. Językoznawstwo porównawczo-historyczne nie miało wielkiego wpływu na metody nauczania żywych języków ze względu na jego ukierunkowanie, skupiało się bowiem na językach starożytnych, uważając je za szczyt rozwoju języków.

Metoda ta za podstawowy cel nauki uznaje takie opanowanie systemu gramatycznego i słownictwa języka obcego, które umożliwia samodzielne czytanie i rozumienie tekstów. Drogą do osiągnięcia tego celu jest czytanie i tłumaczenie tekstów z języka obcego na język ojczysty, a także objaśnienie, komentowanie i analizowanie form gramatycznych, które w nich występują.

Pomocą służą tu preparowane, tj. uproszczone dla celów dydaktycznych teksty napisane przez autora podręcznika lub też adaptowane teksty literackie. Kontrola i ocena wyników nauczania dokonuje się na podstawie testów gramatycznych lub nosi charakter pisemnego przekładu.

2.3. Metoda audiolingwalna powstała w czasie II wojny światowej w USA jako najszybszy i najskuteczniejszy sposób nauczania żołnierzy. Rozpowszechniła się na świecie jako pierwsza naukowa metoda nauczania języków obcych. Wszystkie inne metody korzystają do dziś z wielu jej rozwiązań metodycznych włączając je jako pojedyncze ćwiczenia czy techniki klasowe do swego stylu pracy. Metoda audiolingwalna za cel nauki języka uznaje opanowanie czterech sprawności językowych w kolejności od słuchania i mówienia do czytania i pisanie. Opanowanie języka to w tej metodzie wykształcenie odpowiednich nawyków, czyli trwałych związków między bodźcem a reakcją. Nawyk językowy wyrabia się mechanicznie, bezrefleksyjnie, poprzez wielokrotne powtarzanie, zapamiętywanie i utrwalanie ćwiczonego materiału. Odbywa się to w sposób następujący: nauczyciel podaje wzór zdania i wielokrotnie go powtarza, po czym powtarzają go uczniowie, a praca ta odbywa się często w laboratorium językowym. Następnie nauczyciel zapewnia bodziec mający na celu wywołanie reakcji językowej. Bodziec przybiera najczęściej formę wizualną, np. obrazka lub werbalną, np. początku zdania, pytania czy wyrazu sugerującego treść wypowiedzi. Po właściwej reakcji językowej ucznia następuje pochwała czyli wzmocnienie zapewniające sprzężenie zwrotne. Wielokrotna repetycja i memoryzacja wzoru zdaniowego odbywa się po to, aby uniknąć pojawienia się i ewentualnego utrwalenia błędu językowego. Błąd - to w metodzie audiolingwalnej przejaw interferencji czyli negatywnego wpływu języka ojczystego. Błędu w tej metodzie unikać należy za wszelką cenę, gdyż taka reakcja językowa mogłaby także utrwalić się jako nawyk. Stąd eliminuje się całkowicie w tej metodzie język ojczysty ucznia, a nawet wszelkie myślenie i porównywanie struktur obcojęzycznych z ojczystymi. Odrzuca się też wszelkie objaśnienia i komentarze gramatyczne oraz jakąkolwiek analizę materiału językowego. Uczenie się ma następować bezrefleksyjnie, wyłącznie poprzez analogię, powtarzanie i zapamiętywanie. Nie zachęca się tu uczniów do żadnych prób samodzielnego mówienia, a jedynie dostarcza się im wielu bodźców skłaniających do powtarzania wyuczonych już zwrotów i zdań. Stąd w metodzie tej ogromną rolę odgrywa

magnetofon i laboratorium językowe. Z tego samego powodu ogromną rolę odgrywa także uczenie się na pamięć i odgrywanie scenek dialogowych.

2.4. Metoda audiowizualna lub, jak inaczej się nazywa, szybka lub metoda strukturalno-globalna pojawiła się we Francji w latach 50. XX wieku. Jej powstanie kojarzy się z nazwiskami tak wybitnych językoznawców i psychologów jak P. Guberina (Jugosławia), P. Rivan, R. Mishea, J. Guggenheim, A. Sovajo (Francja). Rozpowszechniła się zarówno w samej Francji, jak i w Jugosławii w Anglii, Kanadzie, Turcji, Polsce i kilku innych krajach. W czystej postaci wykorzystywana była głównie do nauczania języków obcych osób dorosłych w kraju, którego język jest nauczany.

Bez względu na ostateczny cel, stopień początkowy, według zwolenników tej metody powinien być poświęcony rozwojowi ustnego mówienia. Nauka pisania, a potem i czytania odbywa się na końcu poziomu podstawowego i ma na celu rozwijanie umiejętności pisania i czytania tego, co jest już dobrze opanowane ustnie.

Przedstawiciele metody audiowizualnej zapewniają wyjątkowe znaczenie tematyce, która obejmuje najczęstsze sytuacje życia codziennego, komunikacji. I choć te tematy w dużej mierze pokrywają się z tematyką turystyczną, popularną w metodach bezpośrednich, ich prezentacja odbywa się przy pomocy taśm filmowych. Tematy są gotowymi szkicami, odtwarzają indywidualne sytuacje, w których bohaterowie prowadzą konkretną rozmowę tematyczną.

2.5. Metoda kognitywna powstała w latach 70-tych wskutek rewolucji w językoznawstwie dokonanej pod wpływem prac Noama Chomsky'ego i jego lingwistycznej szkoły tzw. językoznawstwa transformacyjnego. **Metoda kognitywna**, określana także jako unowocześniona metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, to reakcja na rozczarowanie metodą audiolingwalną opisaną wyżej. Metoda ta nie zgadza się bowiem z audiolingwalnym przekonaniem, iż język to system nawyków wykształconych poprzez mechaniczne powtarzanie. Co więcej - podkreśla, że język musi mieć charakter twórczy, skoro rozumiemy też i umiemy budować zdania, których nigdy przedtem nie słyszeliśmy, nie powtarzaliśmy i nie zapamiętywaliśmy. Posługiwanie się językiem nie jest więc nawykowe, lecz innowacyjne, a zdolność opanowania języka jest człowiekowi wrodzona. Metoda kognitywna za cel nauki uznaje wykształcenie kompetencji językowej. Kompetencja taka pozwala, za pomocą pewnej, skończonej liczby reguł gramatycznych, rozumieć i samodzielnie tworzyć w języku obcym nieskończenie wiele poprawnych zdań.

3. Metody konwencjonalne

3.1. Metoda reagowania całym ciałem (Total Physical Response w skrócie **TPR**), opracowana została w latach 70-tych w Stanach Zjednoczonych przez Jamesa Ashera. Opiera się na założeniu, że uczeniu się i trwałemu zapamiętywaniu nowego materiału językowego sprzyjają dwa rodzaje zachowania ucznia - milczące przysłuchiwanie się i ruch fizyczny związany z treścią przekazu.

Nauczanie w tej metodzie polega więc na prostych poleceniach wydawanych przez nauczyciela w języku obcym. Polecenia te - których wykonanie demonstruje na początku sam nauczyciel, by wspomóc rozumienie - skonstruowane są tak, że można je wykonać bez słów. W każdym przypadku niezbędny jest jednak ruch fizyczny i praca całym ciałem. Celem jest tu uruchomienie zarówno lewej półkuli mózgowej odpowiedzialnej za język i mowę, jak i prawej półkuli mózgowej odpowiedzialnej za realizację ruchu fizycznego. Pobudza to zatem cały mózg zwiększając efektywność nauki. Metoda nie operuje podręcznikiem. Wykorzystuje zestawy rekwizytów, by za ich pomocą tworzyć pozaklasowe sytuacje takie, jak np. sklep czy plaża.

3.2. Metoda The Silent Way opracowana została początkowo przez Caleba Gattegno dla usprawnienia nauczania matematyki i nauki czytania w języku ojczystym. Stopniowo upowszechniła się jednak, a nawet zyskała sławę i uznanie jako metoda nauczania języków obcych. Założeniem tej metody jest odejście od często powierzchownej aktywności, hałaśliwości i ruchliwości klasy szkolnej na rzecz ciszy i medytacyjnego wręcz skupienia. Istotą działania nauczyciela jest ograniczenie pola uwagi uczniów i zwiększenie ich koncentracji. Dokonuje się tego poprzez ograniczenie wszelkich sytuacji dydaktycznych w klasie do tych tylko, które prezentuje nauczyciel operując kompletem kolorowych pałeczek różnej długości czyli za pomocą tzw. pałeczek Cuisenaire'a. Sprowadza to zakres materiału językowego do prostych, dających się zademonstrować wyrazów i zdań (np. czerwony, niebieski, dłuższy, krótszy, tu leży, tam kładź, przy, za, obok, wezmę, po-łożę itp.) wypełnionych słownictwem, stopniowo poszerzającym się aż do około 800 wyrazów.

Zapamiętywanie i przeżywanie nowych treści następuje w ciszy zapadającej po usłyszeniu nowych wyrazów i zwrotów. Powoli rolę demonstrującego przejmują uczniowie - najpierw odtwarzając sytuacje już przećwiczone, potem starając się samodzielnie tworzyć sytuacje zupełnie

nowe. Nauka odbywa się bez podręcznika. Pomocą - oprócz pałeczek - służą jedynie tablice fonetyczne i leksykalne oparte - podobnie jak i zestaw pałeczek - na zależnościach kolorystycznych.

3.3. Metoda Counselling Language Learning (CLL), zwana także Community Language Learning, w skrócie CLL, powstała w USA w wyniku pozytywnych doświadczeń nauczycieli w pracy nad wykorzystaniem technik psychoanalitycznych i terapeutycznych w nauczaniu. Metoda ta opiera się na założeniu, że wszelkie posługiwanie się językiem, a także wszelkie próby uczenia się go to proces międzyludzki czyli grupowy, zawsze związany z interakcją i komunikacją. Opiera się także na przekonaniu, iż porozumiewanie się między ludźmi zachodzi jedynie w obrębie spraw, na których temat uczestnicy tej interakcji naprawdę chcą się porozumiewać. Stąd w metodzie tej opanowywanie języka toczy się podobnie jak komunikacja w grupie terapeutycznej. Mówią tylko ci, którzy naprawdę chcą coś powiedzieć, a mówią tylko o tym, co rzeczywiście chcą zakomunikować pozostałym.

Na początku mogą to oczywiście zrobić tylko w języku ojczystym. Dlatego nauczyciel-tłumacz stojący poza kręgiem grupy podaje wersję obcojęzyczną tej wypowiedzi, nagrywają na kasetę magnetofonową i zapisuje. Wtedy uczeń wypowiada wersję obcojęzyczną już samodzielnie. Tak powstaje wspólny „podręcznik” na bieżąco tworzony przez grupę uczących się. Decyzją uczących się jest więc to, czy w ogóle będą mówić, co powiedzą, jak wyznaczą tym sposobem bieg swej własnej nauki oraz czego nauczą się pomiędzy spotkaniami.

3.4. Metoda The Natural Approach, autorstwa Tracy Terrella i Stevena Krashena, powstała w Stanach Zjednoczonych także w latach 70. Opiera się na założeniu, iż decydująca dla opanowania języka jest tzw. ekspozycja znacząca. Oznacza to słuchanie wypowiedzi obcojęzycznych, których ogólny sens jest dla uczącego się zrozumiały, wynika bowiem ze zrozumiałej dla nich sytuacji. Przekonanie o trafności tej tezy uzasadnia fakt, iż w taki właśnie sposób wszystkie małe dzieci uczą się skutecznie języka ojczystego. Na wzór zachowania opiekunów małego dziecka zakłada się tu także niewymuszanie mówienia i oczekiwanie na pierwsze dobrowolne próby mówienia. Wtedy, kiedy uczący sam poczuje się do tego gotów.

Nauczyciel maksymalnie zbliża więc nauczanie do tego, co dzieje się w przypadku niemowlęcia opanowującego język ojczysty: posługuje się dość prostym, ale naturalnym językiem, mówi o tym, co dzieje się tu i teraz, stosuje wiele mimiki i gestu, powtarza swą wypowiedź na różne sposoby i cieszy się

każdą oznaką zrozumienia, a tym bardziej każdą samodzielną próbą najpierw niewerbalnej, potem werbalnej komunikacji z drugiej strony.

Metoda ta opiera się ponadto na przekonaniu, że kluczową sprawą dla powodzenia nauki jest wyeliminowanie stresu. Lęk, wstyd przed popełnieniem błędu, niechęć, a więc wszelkie negatywne emocje tworzą, zdaniem twórców tej metody, tak zwany filtr afektywny czyli blok uniemożliwiający skuteczną naukę. Jeśli pozytywne emocje towarzyszą ekspozycji na język - następuje podświadome i spontaniczne przyswajanie tego języka. Można je potem wesprzeć świadomym uczeniem się.

3.5. Metoda sugestywna powstała w drugiej połowie XX wieku. w Sofijskim Instytucie Suggestologii (Bułgaria), nazwana na cześć jego twórcy, z zawodu psychoterapeuty, Georgy Łozanowa. Łozanos jako sugestolog medyczny doszedł do wniosku, że w nauczaniu języków obcych można wykorzystać nieświadome rezerwowe możliwości, które on zaobserwował u swoich pacjentów. Bezpośrednie działanie nauczyciela na uczniów, którzy są obecnie w stanie „pseudopasywności”, a przede wszystkim jego sugestywne, inspirujące działanie pomaga wyeliminować czynniki traumatyczne (sztywność, lęk przed ewentualnymi błędami, izolacja, trudności w przełamywaniu stereotypów języka ojczystego i „bariery językowej” języka obcego). Taki wpływ, według Łozanowa, stwarza korzystne warunki dla organizacji komunikacji w języku obcym. Ponadto pomaga otworzyć uczniom rezerwowe możliwości zapamiętania znacznej ilości materiału edukacyjnego.

Podstawowe założenia metody sugestywnej:

1) stwarza się uczniom sprzyjające warunki do opanowania języka poprzez usunięcie wielu pojawiających się barier psychologicznych;

2) zwraca się większą uwagę na związek procesu edukacyjnego z osobistym zainteresowaniem i motywacją uczniów;

3) pomiędzy nauczycielem a uczniami są ustalane i utrzymywane relacje oparte na zaufaniu, które promują udaną interakcję językową;

4) nauka odbywa się w dwóch płaszczyznach – świadomej i podświadomej, które działają na obie półkule mózgu, co daje optymalny wynik;

5) materiał językowy jest asymilowany w atmosferze gry, wcielenia się, z posługiwaniem się języka i ruchów oraz dramatyzacji dzieł sztuki, które pomagają przenieść uwagę uczniów z formy na sam proces komunikacji.

4. Metoda czy podejście komunikacyjne?

4.1. Z historii powstania metody komunikacyjnej

H. Komorowska w swoich pracach posługuje się terminem „podejście komunikacyjne” i pisze, że nie jest ono zazwyczaj zaliczane ani do metod konwencjonalnych, ani też niekonwencjonalnych. Dlatego właśnie używa się określenia „podejście” niż „metoda”. Powstało ono w połowie lat 70-tych, kiedy kształtuje się charakterystyczny trend do wzmocnienia komunikacyjnej orientacji procesu edukacyjnego – jego zbliżanie się do prawdziwego procesu komunikacji. Do opracowania metody komunikacyjnej w pewnym stopniu zaangażowało się wiele zespołów badawczych i metodyistów z różnych krajów. Najistotniejszy wkład w uzasadnienie metody został wniesiony przez jej najbardziej konsekwentnych zwolenników, a przede wszystkim G. Uidousana, W. Littlewood (Anglia), G.E. Pifo (Niemcy), J. Passow (Rosja).

Ppopularność metoda zyskała później, w latach 80-tych, a dziś funkcjonuje jako najpowszechniejsze podejście w nauczaniu języków obcych. W najnowszych postaciach ma postać silnie eklektyczną - łączy w sobie wiele cech metod konwencjonalnych i niekonwencjonalnych wykorzystując w obrębie swojej koncepcji metodycznej liczne techniki wypracowane przez wcześniejsze metody.

Do Polski metoda komunikacyjna dotarła o dekadę później, a spopularyzowała się w ciągu ostatnich 15 lat, dzięki powszechnie stosowanym podręcznikom do nauki języków obcych.

Język - jak ujmuje go metoda komunikacyjna - jest instrumentem komunikowania się, narzędziem interakcji, wzajemnego oddziaływania ludzi na siebie. Znajomość dźwięków, słownictwa, struktur, stanowi jedynie część wiedzy do posługiwania się językiem. Wymienione elementy wchodzi w skład kompetencji gramatycznej lub językowej. Znajomość reguł i słownictwa jest absolutnie podstawowa, ale nie wystarczająca. Niezbędna staje się również umiejętność odpowiedniego doboru słownictwa i reakcji, zależnie od sytuacji, miejsca czy osób uczestniczących w interakcji. Nauczanie języka obcego to nauczanie kompetencji komunikacyjnej.

4.2. Podstawowe zasady metody komunikacyjnej

1. Lekcja jest przeznaczona na doskonalenie mówienia uczniów. Natomiast zadaniem innych sprawności (czytanie tekstu, słuchanie nagrania) jest przygotować do ćwiczenia mówienia.

2. Ćwiczenia orientowane są na mówienie, zakłada się spontaniczne używanie języka. Nauczyciel zachęca uczniów do kreatywności i wyrażania swych myśli, opartych na dotychczasowej wiedzy.

3. W trakcie lekcji maksymalnie używa się języka obcego. Jednak czasem w celu lepszego i szybszego zrozumienia pewnego materiału dopuszczalne jest korzystanie z języka ojczystego. Odstępstwa od języka obcego są traktowane raczej jako wyjątki.

4. Zadania wykonywane na lekcji skoncentrowane są na przekazaniu informacji i wyrażaniu znaczenia, a nie na formie językowej. Jeśli wypowiedź ucznia jest zrozumiała, nauczyciel ją akceptuje.

5. Brak świadomego tłumaczenia zasad gramatycznych, nie stosuje się dryl, nie ma także tradycyjnych testów. Tylko w sytuacji, gdy komunikacja blokuje się przez błędne użycie struktur gramatycznych, mogą one zostać wytłumaczone uczniowi przez nauczyciela.

6. Błędy językowe, a szczególnie gramatyczne, nie są poprawiane przez nauczyciela. Jeżeli akt komunikacyjny jest skuteczny a semantyka wypowiedzi jest dla współmówcy zrozumiała, błędy są ignorowane. Jeżeli zaś nie, nauczyciel (ewentualnie – inni uczniowie) poprawia błędy za pomocą techniki ekspansji (rozbudowanie wypowiedzi ucznia w celu użycia poprawnej formy).

7. Rola nauczyciela w metodzie komunikacyjnej zmienia się, nie jest już postrzegana tradycyjnie. Nauczyciel jest asystentem, którego funkcja polega na wyborze tematu, selekcji ćwiczeń do rozwijania sprawności mówienia. Nauczyciel wspiera i monitoruje proces przyswajania języka obcego.

8. Zmiana roli nauczyciela powoduje zmianę form pracy. Uczniowie w klasie często pracują w parach i / lub małych grupach.

9. Typowymi ćwiczeniami komunikacyjnymi stosowanymi na lekcjach są takie, celem których jest pokonanie luki informacyjnej lub rozwiązanie podanego przez nauczyciela problemu.

10. Uczniowie często korzystają ze strategii komunikacyjnych. Mogą oni opisać to co chcą powiedzieć, przekazać znaczenie słowa gestem lub po prostu zadać pytanie nauczycielowi. Nauczyciel akceptuje strategie komunikacyjne używane przez uczniów, zachęca do ich stosowania.

Problemy, które mogą pojawiać się w trakcie stosowania metody komunikacyjnej

Fosylizacja błędów

Największym problemem wynikającym z regularnego stosowania metody komunikacyjnej są błędy uczniów. Jeśli niepoprawne ale jednocześnie zrozumiałe dla odbiorcy formy językowe nie są poprawiane, uczniowie przyjmują formy nieprawidłowe za poprawne. W takiej sytuacji mówimy o „fosylizacji błędów”, eliminacja których jest bardzo trudna.

Drugą kwestią związaną z błędami jest stosowanie strategii komunikacyjnych, polegających na uniknięciu użycia wymaganej formy co z kolei powoduje fosylizację błędów. Jeżeli uczeń potrafi raz pokonać swoją ignorancję poprzez użycie pewnej strategii komunikacyjnej, on może uwierzyć w jej skuteczność, a więc odpadnie potrzeba odszukiwania właściwej formy językowej.

Skutki stosowania strategii komunikacyjnych i popełniania błędów mogą być bardzo niebezpieczne i prowadzić do nieporozumień. Rozmówcy muszą zainwestować czas i dodatkowy wysiłek w odkodowanie przekazanej w taki sposób informacji. Reakcja rodzimego użytkownika języka na jego zniekształcanie przez rozmówcę może być różna.

- Ograniczenia spowodowane kompetencją nauczyciela

Ważnym problemem dla nauczyciela języka polskiego jako obcego związanym z wykorzystaniem metody komunikacyjnej może być wymagana doskonała znajomość nauczanego języka. Jak wynika z założeń metody, mimo że nauczyciel nie poprawia błędów uczniów, ale sam musi być źródłem bezbłędnych wypowiedzi, aby stanowić dobry wzorzec do naśladowania. Funkcja pomocnika powoduje, że musi on zaproponować uczniowi odpowiednie zwroty leksykalne, których uczeń w tej chwili chce użyć. Ze względu na to nauczyciel powinien być zawsze przygotowany do najróżniejszych pytań, które mogą zadać uczniowie.

- Ograniczenia spowodowane kontekstem w procesie nauczania

Metoda ta nie jest odpowiednia dla niektórych stylów uczenia się. Uczniowie, którzy potrafią podjąć ryzyko, śmiało używają nieznanymi słów czy nie całkiem zrozumiałych struktur gramatycznych, ekstrawertycy – świetnie uczą się metodą komunikacyjną.

Jednak metoda komunikacyjna nie odpowiada wszystkim, w tym ze względu na wiek uczniów. Młodszy uczniowie, nie skłonni do zahamowań, zwykle lubią się bawić w czasie lekcji. Dla nich gra komunikacyjna i zabawa językowa jest interesująca, a lekcja staje się ciekawa i uznawana przez nich jako efektywna. Natomiast starsi uczniowie, którzy mogą być bardziej krytyczni, gry komunikacyjne postrzegają jako stratę czasu, ćwiczenia komunikacyjne w parach uznają jako formę pracy, która pozwala nauczycielowi nie przemęczać się.

Wykorzystanie metody komunikacyjnej jest najbardziej optymalne przy dużej liczbie godzin lekcyjnych w tygodniu, a więc przy intensywnej nauce. Małe grupy na zajęciach też jest najlepszym rozwiązaniem przy nauczaniu metodą komunikacyjną.

W większości współczesnych szkół nadal stosuje się tradycyjne testy leksykalno-gramatyczne. Dopóki celem egzaminów maturalnych będzie tradycyjnie testowanie kompetencji językowej ucznia, dopóty nauczanie języka obcego metodą komunikacyjną nie będzie nadawać się dla ucznia, który musi zdać egzamin.

- Trudności z selekcją ćwiczeń

Istnieją różne trudności związane z wyborem ćwiczeń komunikacyjnych przez nauczyciela, dostosowaniem ich do poziomu swoich uczniów. Przecież większość atrakcyjnych dla ucznia ćwiczeń komunikacyjnych przewiduje zaawansowany poziom językowy.

4.4. Czynniki przemawiające za stosowaniem metody komunikacyjnej

- Ograniczenia metod tradycyjnych, opartych na nauczaniu kodu językowego; trudno jest uczyć w sposób linearny oderwanych od siebie struktur językowych i następnie składać je, gdy mają być użyte w żywym języku; cały system języka obcego jest niezmiernie skomplikowany - z tego powodu jest zbyt trudny, aby nauczyć się go wyłącznie z opisu reguł gramatycznych; istnieje problem z wykorzystaniem wiadomości nauczonych w klasie w warunkach autentycznego wykorzystania języka.

- Replikowanie warunków naturalnych w klasie; metoda komunikacyjna umożliwia kontakt z różnymi użytkownikami języka obcego; oprócz słyszenia własnych kolegów mówiących w języku obcym w trakcie ćwiczeń w parach i grupach, uczeń słucha nagranych taśm, audycji telewizyjnych czy radiowych; ma wówczas usłyszenia różnych akcentów, głosów czy dialektów językowych, a zatem poszerzenia swojej wiedzy o nauczonym języku; metoda komunikacyjna wykorzystuje autentyczne materiały jako pomoce dydaktyczne; dzięki temu uczniowie już w klasie są przygotowywani do odbierania informacji, z którymi mogą się spotkać w autentycznej sytuacji.

Osoba nauczana metodą komunikacyjną nawet po rocznym/dwuletnim nauczaniu języka, nie będzie się brała zabrać głosu w tym języku i umiejętnie uzyskać/przekazać zamierzona informację, gdy znajdzie się w towarzystwie rodzimego użytkownika języka.

- Atrakcyjność zajęć

Nauczyciel może odtworzyć w klasie sytuacje, które nawiązują do prawdziwych sytuacji komunikacyjnych. Zaproszenie na lekcję gościa, dla którego język nauczany jest językiem ojczystym jest zaś dla ucznia doskonałą okazją do zweryfikowania jego znajomości języka i obcej kultury; w ćwiczeniach komunikacyjnych nauczyciel wykorzystuje tematy z życia uczniów, co może stanowić przygotowanie uczniów do słownych interakcji

w warunkach naturalnych. Coraz częściej nauczyciele języków obcych stosują na swoich lekcjach wykłady, które tematycznie łączą się z nauką języka obcego. Prezentacja nauczyciela opiera się o pomoce wizualne, takie jak diagramy, obrazki, wykresy, nauczyciel mówi wolniej i wyraźniej, a zadania do wykonania dla uczniów są realne pod względem poziomu trudności języka. Ponieważ celem wykładów tematycznych jest wzmocnienie nauki języka oraz wiedzy ogólnej ucznia, wybór tematów wykładów powinien być motywujący i najlepiej go wcześniej uzgadniać z uczniami.

Wnioski: obecne podejście do nauczania języków obcych charakteryzuje się szeroko rozumianym eklektyzmem. Jest więc niejako naturalne, że zarówno nauczyciele, jak i twórcy metod dowolnie korzystają z istniejących już osiągnięć dydaktyki, dostosowując wybór technik do danej grupy wiekowej i jej możliwości, a także do własnych przekonań na temat tego, co uważają za efektywne. Metoda komunikacyjna również wniosła swój wkład w rozwój metodyki jako nauki. Wreszcie sama lekcja języka obcego jest aktem komunikacji. Wszystkie omówione dziś metody są ogólnie znane i powszechnie wykorzystywane, aczkolwiek w różnych aranżacjach, na kursach językowych dla dzieci i dorosłych, gdyż odpowiadają różnej specyfice uczenia się. Trudno więc mówić o jedynie dobrej lub całkiem nowej metodzie nauczania języków obcych. Innowacją są zazwyczaj jedynie materiały, obecnie związane z nowymi technologiami.

*T. B. Сторчова,
кандидат педагогічних наук, доцент*

Learning about Learning

Дисципліна: Методика навчання англійської мови в закладі загальної середньої освіти

Вид лекції: тематична, інтерактивна

Дидактичні цілі:

- Identify key aspects of several learning theories and factors of successful learning.
- Evaluate aspects of their teaching practice in the context of learning theory.
- Review the extent to which learning theories apply to learning and teaching in online environments.

Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки: психологія, педагогіка, виробнича педагогічна практика в закладі загальної середньої освіти, практика усного та писемного мовлення англійської мови.

Глосарій професійної термінології: learning, learning theories, Behaviourism, Cognitivism, Constructivism, Online collaborative learning, Learner types / multiple intelligences, acquisition long-term memory, intelligence, feedback, motivation, digital tools, online learning.

Навчально-методичне забезпечення: мультимедійна презентація, <https://answergarden.ch/app/>, <https://uk.padlet.com/>, <https://wordwall.net/>, Google Jamboard.

“I hear and I forget, I see and I remember, I do and I understand.”
Confucius 551-479BC

Outline

1. What is learning? Acquisition and learning second languages.
2. Key learning theories and digital tools. The contribution of Behaviourism in language learning.
3. Factors underpinning successful learning.

Literature:

1. Harmer J. The practice of English language teaching. Pearson Education Limited, 2007. 448 p.
2. Learning theories and online learning from <https://www.tonybates.ca/2014/07/29/learning-theories-and-online-learning/> [in English]
3. Learning theories timeline: key ideas from educational psychology from <https://www.mybrainisopen.net/learning-theories-timeline/> [in English]
4. Race P. The Lecturer's Toolkit : a practical guide to assessment, learning and teaching. Routledge, 2007. 248 p.
5. Waring M., Evans C. Understanding Pedagogy: Developing a critical approach to teaching and learning. Routledge, 2014. 274 p.

Текст лекції

1. What is learning? Acquisition and learning second languages.

There is no one definition of learning that is universally accepted by theorists, researchers and educators.

Ambrose et al. (2010) adapt Mayer (2002) to define learning as “a process that leads to change, which occurs as a result of experience and increases the potential for improved performance and future learning”. For Brown et al. (2014), learning means “acquiring knowledge and skills and having them readily available from memory so you can make sense of future problems and opportunities.” Sweller et al. (2011) write that “If nothing has changed in long-term memory, nothing has been learned.”

Schunk (2020) writes that “learning is an enduring change in behaviour, or in the capacity to behave in a given fashion, which results from practice or other forms of experience”. He also adds that learning “involves acquiring and modifying knowledge, skills, strategies, beliefs, attitudes and behaviours” and that “people learn cognitive, behavioural, linguistic, motor, and social skills”.

Lefrançois (2019) states that learning is “is an invisible, internal neurological process”. His view is that learning involves relatively permanent changes in disposition (the inclination to perform) and capability (knowledge or skills required to do something) as a result of experience. It is not always possible to directly observe changes in disposition and capability. Therefore, to assess whether learning has occurred, some type of performance is required.

Whatever sort of training we think about, or whatever sort of educational experience we consider, the one thing they all need to have in common is that they lead to effective learning. There is no single ideal way to teach. Learning would be very boring if all teachers used exactly the same approaches. However, whatever teaching approaches we choose to use, it’s worth stopping to think about exactly how our choices impact on our students’ learning.

Learning as a process is defined as the chain of actions: increasing knowledge, memorising what has been learnt, applying and using knowledge, understanding what has to be learned, seeing things differently, building social competence, embracing learning as something which is life-long and life-wide, changing as a person.

Gardner (1993), in his work on ‘multiple intelligences’ starts by regarding intelligence as ‘the capacity to solve problems or to fashion products that are valued in one or more cultural setting’.

Whatever intelligence may be, it should not be thought of as simply being the capacity to perform well in particular assessment-related contexts or environments – for example intelligence must be much more than merely the capacity to do well in time-constrained, unseen written examinations.

Gardner's work usefully subdivides intelligence into multiple facets: linguistic – use of language – words; mathematical-logical – patterns, deductive reasoning; musical – compose, perform and appreciate musical patterns; bodily-kinaesthetic – use of whole body or parts of the body – coordination of movements; spatial – recognising and using patterns of space – parking the car, crystallography; interpersonal – working with other people, understanding their motivations, intentions and desires; intrapersonal – understanding oneself, and recognising one's feelings, fears and motivations; spiritual – embracing aesthetic, unseen and spiritual dimensions; bestial – communicating effectively with animals.

Any one person's intelligence can be regarded as a fairly unique blend of several of these facets. Any learning experience is likely to involve several of these, adding to the picture of each individual student being quite unique in their overall approach to learning.

It should be summarized that styles are not fixed, people use different learning styles, effective learners adopt the appropriate style for the task, effective teachers support the development of a range of learning styles.

Some people 'pick up' second languages without going to lessons, others go to language classes and study the language they wish to learn. Of the two situations, picking up a language is closer to first language acquisition. than studying language in the classroom is. Harold Palmer was interested in the difference between 'spontaneous' and 'studial' capabilities. The former described the ability to acquire language naturally and subconsciously, whereas the latter allowed students to organize their learning and apply their conscious knowledge to the task in hand. Palmer suggested that spontaneous capabilities are brought into play for the acquisition of the spoken language, whereas studial capabilities are required for the development of literacy.

In the early 1980s the American linguist Stephen Krashen claimed that language which we acquire subconsciously is language which we can easily use in spontaneous conversation because it is instantly available when we need it. Language which is learnt, where 'learnt' means taught and studied as grammar and vocabulary, is not available for spontaneous use in this way. In Krashen's view acquired language and learnt language are different both in character and effect.

Krashen saw the successful acquisition by student of the second language as being bound up with the nature of the language input they received. It had to be comprehensible, even it was slightly above their productive level.

2. Key learning theories and digital tools. The contribution of Behaviourism in language learning.

Harasim (2017), states that “a theory is an explanation for why something occurs or how it occurs”. She defines a learning theory as a theory which aims “to help us to understand both how knowledge is created and how people learn”. Lefrançois (2019) writes that a learning theory aims to “systematise and organise what is known about human learning”. He argues that a robust learning theory seeks to explain behaviour, to predict it and even to shape or change learner behaviours.

Many theorists contend that all learning theories fall within one of two groups based on epistemology. There are theories based on an objectivist epistemology (Behaviourism, Cognitivism and Connectivism) or a constructivist epistemology (Constructivism and Online Collaborative Learning). Harasim (2017) argues that most theories fall into one of two categories: scientific (hypothesis-driven or experimental theories) and social or critical theories. These categories reflect the broader theoretical discourse of ‘hard’ science (STEM) versus ‘soft’ social science theories and quantitative versus qualitative scientific research. This divide is still present in educational discourse, but there are increasing efforts to lessen it.

Behaviourism. Although initially developed in the 1920s, behaviourism still dominates approaches to teaching and learning in many places, particularly in the USA.

Behaviourist psychology is an attempt to model the study of human behaviour on the methods of the physical sciences, and therefore concentrates attention on those aspects of behaviour that are capable of direct observation and measurement. At the heart of behaviourism is the idea that certain behavioural responses become associated in a mechanistic and invariant way with specific stimuli. Thus a certain stimulus will evoke a particular response. At its simplest, it may be a purely physiological reflex action, like the contraction of an iris in the eye when stimulated by bright light.

However, most human behaviour is more complex. Nevertheless, behaviourists have demonstrated in labs that it is possible to reinforce through reward or punishment the association between any particular stimulus or event and a particular behavioural response. The bond formed between a stimulus and response will depend on the existence of an appropriate means of reinforcement at the time of association between stimulus and

response. This depends on random behaviour (trial and error) being appropriately reinforced as it occurs.

This is essentially the concept of operant conditioning, a principle most clearly developed by Skinner (1968). He showed that pigeons could be trained in quite complex behaviour by rewarding particular, desired responses that might initially occur at random, with appropriate stimuli, such as the provision of food pellets. He also found that a chain of responses could be developed, without the need for intervening stimuli to be present, thus linking an initially remote stimulus with a more complex behaviour. Furthermore, inappropriate or previously learned behaviour could be extinguished by withdrawing reinforcement. Reinforcement in humans can be quite simple, such as immediate feedback for an activity or getting a correct answer to a multiple-choice test.

Examples of digital tools: Kahoot (multiple-choice quizzes), Edpuzzle (video lesson), Nearpod (engaging media and formative assessment). Multiple-choice questions with immediate feedback, quick response and memorization of facts.

The Direct method emerged in at the end of the 19-th century and it laid the foundations for classroom practices which are still around today. The Direct method teacher used only English in the classroom; form and meaning associations were made using real objects, pictures or demonstrations. The point here is that a concentration on form (rather than subconscious acquisition) was considered to be advantageous. It depends on the idea that the input students receive will be the same as their intake.

However, the Direct method, which believed essentially in a one-to-one correspondence between input and output, really got going when it was married to the theory of Behaviourism.

In language learning the behaviourist slant is evident when students are asked to repeat sentences correctly and are rewarded for such correctness by teacher praise or some other benefit. The more often this occurs, the more the learner is conditioned to produce the language successfully on all future occasions. Behaviourism was directly responsible for audiolingualism, with its heavy emphasis on drilling (following the stimulus-response-reinforcement model). As such, the influence of behaviourism was – and is – the direct opposite of any theory of subconscious acquisition.

Behaviourism is sometimes derided and its contribution to language teaching practice heavily criticized. Yet, some researchers suggest that the

link between audiolingual method and a view of behaviourism is fictitious. Behavior analysis is alive and making significant contribution in applied language settings.

Cognitivism. Humans have the ability for conscious thought, decision-making, emotions, and the ability to express ideas through social discourse, all of which may be highly significant for learning. Thus we will likely get a better understanding of learning if we try to find out what goes on inside the black box. Cognitivists therefore have focused on identifying mental processes – internal and conscious representations of the world – that they consider are essential for human learning.

Thus the search for rules, principles or relationships in processing new information, and the search for meaning and consistency in reconciling new information with previous knowledge, are key concepts in cognitive psychology. Cognitive psychology is concerned with identifying and describing mental processes that affect learning, thinking and behaviour, and the conditions that influence those mental processes.

Cognitivists have increased our understanding of how humans process and make sense of new information, how we access, interpret, integrate, process, organize and manage knowledge, and have given us a better understanding of the conditions that affect learners' mental states.

Examples of digital tools: Google Drawings, MindMup 2, You Tube Playlists – organization of concepts and information.

Constructivism. Constructivists emphasise the importance of consciousness, free will and social influences on learning. Carl Rogers (1969) stated that: 'every individual exists in a continually changing world of experience in which he is the center.' The external world is interpreted within the context of that private world. The belief that humans are essentially active, free and strive for meaning in personal terms has been around for a long time.

Thus knowledge is not just about content, but also values. One set of values are those around the concept of a liberal education. According to this ideology, one of the principal aims of education is that it should develop a critical awareness of the values and ideologies that shape the form of received knowledge. This then suggests a constant probing and criticism of received knowledge.

“Learning by doing”. Learning occurs through meaning-making and the interpretation of information.

Examples of digital tools: Twitter, Google Tour Builder, PhET Simulations – participation and immersion in a learning experience.

Online collaborative learning (OCL) theory, is a form of constructivist teaching that takes the form of instructor-led group learning online. In OCL, students are encouraged to collaboratively solve problems through discourse instead of memorizing correct answers. The teacher plays a crucial role as a facilitator as well as a member of the knowledge community under study.

3. Factors underpinning successful learning.

Getting people to think of something they have learned successfully is a positive start to alerting them to the ways in which they learn. It does not matter what they think of as the successful learning experience of their choice – it can be work-related, or a sporting achievement, or any practical or intellectual skill.

Try it for yourself – answer the pair of questions which follow now before reading on.

Question 1

(a) Think of something you're good at – something that you know you do well.

(b) Write below a few words about how you became good at this

Most responses to 1(b) are along the lines of:

- practice;
- trial and error;
- repetition;
- having a go;
- experimenting.

Feeling the learning

The matter of feelings is something which has not been sufficiently explored by the developers of theories of learning. Feelings are as much about what it is to be human as any other aspect of humanity. There is a lot of discussion about student motivation (particularly when there is a lack of motivation, but perhaps too little energy has been invested in exploring the emotions upon which motivation depends. A relatively simple question yields a wealth of information about the connection between feelings, emotions and successful learning.

Try it for yourself

Question 2

(a) Think of something about yourself that you feel good about – a personal attribute or quality perhaps.

(b) Write below a few words about how you know that you can feel good about whatever it is. In other words, what is the evidence for your positive feeling?

Most responses to 2(b) above are along the lines of:

- feedback;
- other people's reactions;
- praise;
- seeing the results.

Doing + feedback = successful learning?

Though these two elements are essential ingredients of successful learning, there are some further factors which need to be in place. These are easier to tease out by asking a question about unsuccessful learning. Try it for yourself now, then read on.

Question 3

(a) Think, this time, of something that you don't do well! This could have been the result of an unsatisfactory learning experience. Jot down something you're not good at in the space below.

(b) Now reflect on your choice in two ways. First, write a few words indicating what went wrong when you tried to learn whatever-it-was.

(c) Next, try to decide whose fault it was (if anyone's of course) – does any blame rest with you, or with someone else (and if so, whom?).

Typical responses to 3(b) above include:

- I did not really want to learn it;
- I couldn't see the point;
- I couldn't get my head round it.

As for whose fault it may have been that the learning was not successful, many people blame themselves, but a significant number of respondent's blame particular teachers, trainers or instructors – and can usually remember the names of these people, along with a lot of what they did to damage motivation.

Question 4

(a) Think of something that you did in fact learn successfully, but at the time you did not want to learn it. Probably it is something that you're now glad you learned. Jot something of this sort below.

(b) Write down a few words about 'what kept you at it' – in other words the alternatives that worked even when you want to learn was low or absent.

A wide range of things are cited by respondents to 4(b) above, but common factors keeping different students going include:

- strong support and encouragement;
- determination not to be seen to get it wrong or fail;
- simply needing to learn something so that something else would be achievable.

Using the model

Probably the greatest strength of the *wanting/needing, doing, feedback, digesting* model of learning is that it lends itself to providing a solid foundation upon which to design educational and training programmes. If you look at any successful form of education and training, you'll find that one way or another, all of these factors underpinning effective learning are addressed. Different situations and processes attend to each of the factors in different ways.

For example, *wanting* is catered for by the effective face-to-face lecturer who generates enthusiasm. *Wanting* can be catered for by carefully worded statements showing the intended learning outcomes, which capture the students' wishes to proceed with their learning. The wanting can be enhanced by the stimulation provided by attractive colours and graphics in computer-based packages or on the Internet. What if there's no *wanting or needing* there in the first place? Perhaps feedback can, when coupled with learning-by-doing and digesting, cause the ripple to move back into the centre, and create some motivation.

Learning *by doing* is equally at the heart of any good course, and equally in any well designed flexible learning package or online course.

Feedback is provided by tutors, or by the printed responses to exercises or self-assessment questions in flexible learning materials, or by feedback responses on-screen in computer assisted learning programmes, or simply by fellow-students giving feedback to each other. Feedback can be regarded as the process that prevents the whole 'ripple' simply dying away, as feedback interacts with the *digesting* and *doing* stages, and keeps the learning moving.

The one that's all-too-easy to miss out is *digesting, making sense*. However, all experienced tutors know how important it is to give students the time and space to make sense of their learning and to put it into perspective. Similarly, the best learning packages cater for the fact that students need to be given some opportunity to practise with what they've already learned, before moving on to further learning.

*Н. І. Фрасинюк,
кандидат філологічних наук, доцент*

Non-finite Forms of the Verb in English and Ukrainian

Дисципліна: Порівняльна типологія англійської та української мов.

Вид лекції: тематична.

Дидактичні цілі:

Навчальні: ознайомити студентів із спільними та відмінними ознаками неозначених форм дієслова англійської та української мов, сформувані у студентів поняття аналізу та синтезу мов.

Розвиваючі: розвивати навички аналізу та узагальнення теоретичного матеріалу з теми, розвивати логічне мислення та вміння застосовувати отримані знання у процесі перекладу.

Виховні: формувати науковий світогляд шляхом мотивації навчальної діяльності, виховувати інтерес до вивчення порівняльних аспектів мов.

Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки: лексикологія, стилістика, практичний курс усного та писемного мовлення першої іноземної мови (англійська), практична граматики.

Основні поняття: verbals, infinitive, participle, gerund, isomorphic features, allomorphic features, analytical constructions.

Навчально-методичне забезпечення: текст лекції, мультимедійна презентація.

План лекції

1. General characteristics of non-finite forms.
2. The Infinitive.
3. The Gerund.
4. The Present Participle.
5. The Past Participle.

Рекомендована література

1. Вихованець І. Р. Граматика української мови / І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська, А. П. Грищенко. – К. : Рад. шк., 1982. – 208 с.

2. Порівняльні дослідження з граматики англійської, української, російської мов : Зб. статей АН УРСР, Ін-ту мовознавства ім. О. О. Потебні / Відп. ред. Ю. О. Жлуктенко. – К. : Наук. думка, 1981. – 356 с.

3. Korunets I.V. Contrastive Typology of the English and Ukrainian Languages / I.V. Korunets. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2004. – 464 р.

Текст лекції

Non-finite forms are the forms of the verb intermediary in many of their lexicogrammatical features between the verb and the non-processual parts of speech. The mixed features of these forms are revealed in the principal spheres of the part-of-speech characterization, i.e. in their meaning, structural marking, combinability, and syntactic functions.

The nomenclature of Non-finite forms in the contrasted languages includes some common/isomorphic and some divergent/allomorphic forms. Common are the infinitive and the two participles; divergent are the gerund in English and the *diyepryslivnyk* in Ukrainian. Far from identical are the morphological categories pertaining to these non-finite forms of the verb.

Every verb-stem (except for a few defective verbs), by means of morphemic change, takes both finite and non-finite forms, the functions of the two sets being strictly differentiated. While the finite forms serve in the sentence only one syntactic function (that of the finite predicate), the non-finite forms serve various syntactic functions other than that of the finite predicate.

Lexically non-finites do not differ from finite forms. Grammatically the difference between the two types of forms lies in the fact that non-finites may denote a secondary action or a process related to that expressed by the finite verb. Non-finites possess the verb categories of voice, perfect, and aspect. They lack the categories of person, number, mood, and tense. None of the forms have morphological features of non-verbal parts of speech, neither nominal, adjectival nor adverbial. In the sphere of syntax, however, non-finites possess both verbal and non-verbal features. Their non-verbal character reveals itself in their syntactical functions. Thus, the infinitive and the gerund perform the main syntactical functions of the noun, which are those of subject, object and predicative. Participle I functions as attribute, predicative and adverbial modifier; participle II as attribute and predicative. They cannot form a predicate by themselves, although unlike non-verbal parts of speech they can function as part of a compound verbal predicate.

Syntactically the verbal character of non-finites is manifested mainly in their combinability. Similarly to finite forms they may combine with nouns functioning as direct, indirect, or prepositional objects, with adverbs and prepositional phrases used as adverbial modifiers, and with subordinate clauses.

Non-finites may also work as link verbs, combining with nouns, adjectives or statives as predicatives, as in: to be/being a doctor (young, afraid). They may also act as modal verb semantic equivalents when combined with an infinitive: to have/having to wait, to be able/being able to stay. So the structure of a nonfinite verb group resembles the structure of any verb phrase.

All non-finite verb forms may participate in the so-called predicative constructions, that is, two-component syntactical units where a noun or a pronoun and a non-finite verb form are in predicative relations similar to those of the subject and the predicate: I heard Jane singing; We waited for the train to pass; I saw him run, etc.

THE INFINITIVE

The infinitive is the non-finite form of the verb, which combines the properties of the verb with those of the noun, serving as the verbal name of a process. The forms of the infinitive in both languages represent allomorphic features. Thus, the English infinitive is always distinguished by its identifier “to” (to come, to be asked, to be doing), whereas the Ukrainian infinitive is characterized by the suffixes -ти, -ть, -тись, -тися (бігти, везти, сісти, їхати, сіять). But there is a bare infinitive in English. (What is this???? For self study).

In Ukrainian every verb has just one form of the infinitive, while in English we find a paradigm of six analytical forms bearing specific grammatical meaning.

There are no passive forms of the English infinitive of the continuous aspect. Each of six forms of the infinitive is as if the generalizing forms on the basis of which the corresponding personal aspect-tense forms are built.

The paradigm of the Ukrainian infinitive is characterized by the general verb categories of transitivity - intransitivity, aspect and voice (стояти - стаяти, укривати - укривати, умивати - умива-тися, побороти - поборотися, будувати — бути збудованим, написати - бути написаним)

Specifically Ukrainian is the diminutive infinitive formed by suffixes: спатки, спатоньки, спатусі, спатусеньки, купці, купоньки, сістоньки, їстоньки.

The peculiarity of the English infinitive is the fact that it has the category of tense. The tense is expressed by this not absolutely but relatively. The tense of the infinitive is not independent; it is subordinated to the tense meaning of the finite verb form, performing the function of the predicate in the sentence. Thus the forms of the infinitive of the common and continuous aspects can render the action simultaneous with the action of the verb-predicate, e.g.: / *am glad to see (to be speaking to him)*. Я радий, що бонув його (щого говорю з ним). The perfect form of the infinitive points towards the fact that the action denoted by it is prior to the action expressed by the verb-predicate, e.g.: / *am glad to have seen him*. Я радий, що побачив його (побачився з ним). The perfect continuous form of the infinitive underlines the duration of the action, which began earlier than the action expressed by the predicate and continued up to the moment of speaking.

From this whole system of forms only two forms of the active and passive state of the common aspect have their correspondences in Ukrainian: *to ask - питати, to be asked - бути запитаним*. Other forms of the infinitive do not have their correspondences in Ukrainian and are mainly rendered with the help of subordinate sentences. By this the infinitive of the passive state is rarely used in Ukrainian and is mainly substituted by the subordinate sentence, compare: *They want to be invited there*. Вони хочуть, щоб їх туди запросили (і бути запрошеними туди).

The infinitive is used in three fundamentally different types of functions:

- as a notional, self-positional syntactic part of the sentence;
- as the notional constituent of a complex verbal predicate built up around a predicator verb;
- as the notional constituent of a finite conjugation of the verb;

The first use is grammatically “free”, the second is grammatically “half-free”, the third is grammatically “bound”. The dual verbal-nominal meaning of the infinitive is expressed in full in its free, independent use. Do you really mean to go away and leave me here alone? ~ What do you really mean?

The combinability of the infinitive also reflects its dual semantic nature, in accord with which there can be distinguished its verb-type and noun-type connections.

The verb type combinability of the infinitive is displayed in its combining:

- with nouns expressing the object of the action;
- with nouns expressing the subject of the action;
- with modifying adverbs;

- with predicator verbs of semi-functional nature forming a verbal predicate;

- with auxiliary finite verbs (word-morphemes) in the analytical forms of the verb.

The self-positional infinitive, in due syntactic arrangements, can perform the following functions: the subject, the predicative, the object, the attribute, and the adverbial modifier.

The infinitive is a categorically changeable form. It distinguishes three grammatical categories sharing them with a finite verb: the category of aspect (continuous in opposition), the category of retrospective coordination (perfect in opposition), the category of voice (passive in opposition).

Consequently, the categorial paradigm of the infinitive of the objective verb includes eight forms: the indefinite active (to take); the continuous active (to be taking); the perfect active (to have taken); the perfect continuous active (to have been taking); the indefinite passive (to be taken); the continuous passive (to be being taken); the perfect passive (to have been taken); the perfect continuous passive (to have been being taken).

The infinitive paradigm of the non-objective verb, correspondingly, includes four forms: the indefinite active (to go); the continuous active (to be going); the perfect active (to have gone); the perfect continuous active (to have been going).

So, allomorphy is observed in the categorial meanings of the infinitive. The infinitive in Ukrainian has no perfect (perfective) passive form, no continuous aspect form, no perfect active, that are pertained to present-day English (to have slept, to be sleeping, to have been seen; etc.).

Translation of the infinitive

The English infinitive is translated into Ukrainian differently what depends on its syntactic function in the sentence:

1. Infinitive performing the function of the attribute is rendered in Ukrainian with attributive clauses with the verbal modal predicate expressing probability or obligation or by the verb in the Future Tense.

He was fully aware of the obstacles to be faced and the charges that would be made. Він сповна усвідомлював труднощі, які постануть перед ним, та які обвинувачування будуть висунуті.

1) After the word the last and ordinal numerals that are predicatives in the sentence the infinitive is translated by the finite form of the verb in the same tense form as the verb-predicate in the main clause. *Mr. Jones is the first to*

arrive in office from this party. Містер Джоунз першим прийшов до влади від цієї партії

2) The Passive Infinitive retains the preposition the verb is used with and is conveyed by the indefinite personal sentence.

There is something to be learnt from the recent event. Є чому навчитися у нещодавньої події.

3) The infinitive may be translated with participles, adjectives or nouns with prepositions. The conference to come will cover urgent issues of machine translation.

Прийдешня конференція висвітлюватиме питання машинного перекладу.

4) If an attribute points to the destination of an object it can be translated by the attribute or the adverbial modifier of purpose. This plan of the government is one of the ways to reduce unemployment.

Цей план уряду – це один із способів знизити безробіття (зниження безробіття).

2. Infinitive in the function of the object is not difficult to translate: it is translated either with the infinitive or a subordinate clause.

They wanted to increase taxes. Вони хочуть збільшити податки. They claim to be working under high pressure. Вони стверджують, що працюють під сильним тиском.

3. Infinitive in the function of the adverbial modifier of result or attendant circumstances:

1) Infinitive of the result preceded by such words as such ... as, enough, so ..., too ..., only often has a modal meaning and is translated into Ukrainian with the infinitive or an independent sentence introduced by the conjunctions *і*, *але*.

She was not such a fool as to marry him. Вона не така вже дурненька, щоб одружитися з ним. They came first to leave first. Вони прийшли перші, але перші й пішли.

2) The adverbial modifier of result should not be confused with that of the attendant circumstances. The infinitive in the latter function is rendered by a separate sentence introduced by the conjunction *і*. The wider context is of great relevance here.

He left the country 20 years ago never to come back. Він поїхав із країни 20 років тому і так і не повернувся.

4. Infinitive in the function of the subject, predicative, part of a compound verbal predicate is not difficult to translate: it is rendered then by an infinitive or a noun.

To discuss this question is useless. Обговорювати це питання немає сенсу.

My intention is to accept her invitation. У мене намір прийняти її запрошення.

You must believe in it. Ти мусиш повірити в це.

We have begun to translate the text. Ми почали перекладати текст.

5. The infinitive may be a parenthesis in the sentence, then it has a corresponding parenthesis in the target language: to tell the truth ... правду кажучи..., to be frank ... якщо бути відвертим ... , to put it mildly ... м'яко кажучи

THE GERUND

The gerund is the non-finite form of the verb, which, like the infinitive, combines the properties of the verb with those of the noun. Similar to the infinitive, the gerund serves as the verbal name of the process, but its substantive quality is more strongly pronounced than that of the infinitive. Namely, as different from the infinitive, and similar to the noun, the gerund can be modified by a noun in the genitive case or its pronominal equivalents (expressing the subject of the verbal process), and it can be used with prepositions.

The general combinability of the gerund, like that of the infinitive, is dual, sharing some features with the verb, and some features with the noun. The verb type combinability of the gerund is displayed in its combining: with nouns expressing the object of the action, with modifying adverbs, with certain semi-functional predicator verbs, but other than modal of the noun type is the combinability of the gerund, with finite notional verbs as the object of the action, with finite notional verbs as the prepositional adjunct of various functions, with finite notional verbs as the subject of the action, with nouns as the prepositional adjunct of various functions.

The gerund, in the corresponding positional patterns, performs the functions of all the types of notional sentence-parts: the subject, the predicative, the object, the attribute, and the adverbial modifier. Like the infinitive, the gerund is changeable. It distinguishes the two grammatical categories, sharing them with the finite verb and the present participle: the category of retrospective coordination (perfect in opposition), the category of

voice (passive in opposition). Consequently, the categorial paradigm of the gerund of the objective verb includes four forms: the simple active (taking), the perfect active (having taken), the simple passive (being taken), the perfect passive (having been taken).

The gerundial paradigm of the non-objective verbs, correspondingly, includes two forms: the simple active (going), the perfect active (having gone).

The gerund and the adverbial participle represent allomorphic verbals in English and Ukrainian respectively. As a result, they cannot be contrasted in any way.

The functions of the infinitive and the participles in the sentence generally coincide in both languages. Allomorphic for the Ukrainian language are some syntactic functions typical of the English participles and infinitives, which may form with some classes of verbs (for example, those of the physical and mental perceptions) complex parts of the sentence. These parts of the sentence are completely alien to Ukrainian:

He was seen to go/going home. We heard him sing/singing. He wants me to be reading. The lesson (being) over, the students went to the reading-hall.

Each of these secondary predication complexes, with the exception of the for-to-infinitive construction, has a subordinate clause or incomplete sentence equivalent in Ukrainian: *Бачили, як він ішов/коли він ішов додому. Ми чули, як він співає/ співав. Після того/оскільки заняття закінчилося, студенти пішли до читальної зали.*

Gerund, its translation

The gerund is a non-finite form of the verb with some noun features. It is formed by adding the suffix –ing to the stem of the verb.

Gerund has only two grammatical categories – voice and correlation.

Unlike the verbal noun gerund has no article before it. It can have a possessive pronoun or noun in the Genitive case (I like your (your mother's) singing) and preposition before (not after) it (On reading the letter he put it on the table).

Translation of Gerund depends on its syntactic function in the sentence.

Gerund in the function of the adverbial modifier is always used with the preposition.

1) Gerund as an adverbial modifier of time is translated with subordinate clauses of time after prepositions before and in, adverbial past participle – after on (upon) and after.

Before passing the bill the parliament had been working for half a year. Перш, ніж прийняли закон, парламент пропрацював півроку.

2) Gerund as an adverbial modifier of attendant circumstances. After the prepositions besides крім того що, instead of замість того щоб, apart from не кажучи вже, крім it can be conveyed with an infinitive or a subordinate clause.

Instead of paying her a compliment he said nothing. Замість того, щоб зробити їй комплімент, він промовчав.

3) Gerund as an adverbial modifier of manner of action with the prepositions in and by is translated with an adverbial participle or a separate sentence.

She investigated this phenomenon by analyzing the fragments of the discourse. Вона досліджувала це мовне явище, аналізуючи фрагменти дискурсу.

4) Gerund as an adverbial modifier of condition with the compound prepositions in case of, in the event of у випадку якщо, subject to за умови corresponds with a finite form of the verb or a noun in Ukrainian.

In case of imposing punishment, he could be subdued. У випадку, якщо призначать покарання, він, можливо, буде пригнічений.

5) Gerund as an adverbial modifier of cause with the compound prepositions owing to через, унаслідок, for fear of через опасіння are translated as a noun, adverbial participle or finite form of the verb.

For the fear of failing the exam John swotted (learned by rote). Через опасіння не скласти іспит Джон займався зубрінням.

After the preposition without без, без того щоб gerund in different functions can be rendered with the negative form of the 35 adverbial participle, без + noun or без того, щоб + finite form of the verb.

He told everything without making anything up. Він розповів усе, нічого не вигадуючи.

Gerund in the **function of the attribute** usually follows the preposition of and is rendered with the infinitive or noun.

The importance of enlarging child's scope has been already proved. Важливість розширення кругозору дитини доведена.

Gerund in **the function of the object** (prepositional or nonprepositional) is translated as an infinitive, noun or subordinate clause introduced with the words те, що ..., те, щоб

They succeeded in restoring architectural buildings. Вони досягли успіху у реставрації архітектурних будівель.

Gerund in **the function of the subject, predicative or a part of a compound verbal predicate is translated as a noun or infinitive.**

The teacher insisted on participating in the contest. Учителька наполягала на участі в конкурсі.

THE PRESENT PARTICIPLE

The present participle is the non-finite form of the verb, which combines the properties of the verb with those of the adjective and adverb, serving as the qualifying-processual name. In its outer form the present participle distinguishes the same grammatical categories with gerund as retrospective coordination and voice.

The verb-type combinability of the present participle is revealed: in its being combined with nouns expressing the object of the action, with nouns expressing the subject of the action, with modifying adverbs, with auxiliary finite verbs (word-morphemes) in the analytical form of the verb.

The adjective-type combinability of the present participle is revealed in its association with the modified nouns as well as with some modifying adverbs such as adverbs of degree.

The adverb-type combinability of the present participle is revealed in its association with the modified verbs. The self-positional present participle, in the proper syntactic arrangements, performs the functions: the predicative (occasional use, and not with the pure link BE); the attribute; the adverbial modifier of various types.

THE PAST PARTICIPLE

The past participle is the non-finite form of the verb, which combines the properties of the verb with those of the adjective, serving as the qualifying-processual name. The past participle is a single form having no paradigm of its own. By way of the paradigmatic correlation with the present participle, it conveys implicitly the categorial meaning of the perfect and the passive. As different from the present participle, it has no distinct combinability features or syntactic function features especially characteristic of the adverb. The main self-positional functions of the past participle in the sentence are those of the attribute and the predicative.

Conclusions. Non-finite forms constitute a specific group of verbs, because they lack number, person, mood; possess the qualities of the verb and the noun (інфінітив, the infinitive, the gerund) or the adjective, the adverb (the participle, дієприкметник, дієприслівник); build specific constructions

in English (the Accusative-with-the infinitive \ participle; the Nominative-with-infinitive \ participle, the For-phrase, the Absolute constructions, the gerundial complex); perform syntactic functions not typical of a verb; possess only time relevance (to do – to have done, writing – having written, поживклий, відмовивши, співаючи), aspect (to do – to be doing, being written – having been written, зблідлий, стоячи, принісши), voice (writing – being written, having written – having been written, вживаний, вжитий).

The participle has much in common with дієприслівник and дієприкметник. The gerund is a unique form typical only of present-day English. Allomorphy is observed in the categorical meanings of the Infinitive, because the latter has no aspect and voice forms. The functions of the infinitive and the participles in the sentence generally coincide in both languages, though Ukrainian participles have gender, number and case distinctions (працююча, працюючий, працюючі, працюючого...), which are lost in English. Allomorphic for Ukrainian are some syntactic functions pertained to English participles and infinitives, which may form with some classes of verbs (e.g., those of the physical and mental perceptions) complex parts of the sentence. These parts of the sentence are completely alien to Ukrainian.

*I. M. Яремчук,
кандидат філологічних наук*

Der deutsche Satz. Schwerpunkte für Diskussion

Дисципліна: Теоретичний курс німецької мови.

Вид лекції: оглядова лекція.

Дидактичні цілі:

Навчальні: усвідомлення основних характеристик будови речень німецької мови для формування здатності самостійно робити практичні висновки.

Розвиваючі: розвивати навички здобувачів вищої освіти доцільно використовувати знання з синтаксису німецької мови в практичному мовленні.

Виховні: забезпечити мотивацію та інтерес до теоретичного курсу німецької мови.

Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки: лексикологія німецької мови, лінгвістика тексту, стилістика, практика усного і писемного мовлення німецької мови.

Основні поняття: мова, порядок слів, речення, текст, типи речень.

Навчально-методичне забезпечення: мультимедійна презентація.

План лекції

1. Einleitung. Die Rolle des Satzbegriffs in Forschung und Lehre.
2. Gründe für eine Problematisierung des Satzbegriffs.
3. Ausgangsprobleme grammatischer Theoriebildung.
4. Der einfache Satz. Allgemeine Charakteristik des Satzes.
5. Die Wortstellung als stilistisches Mittel.

Рекомендована література

1. Адмони В. Г. Теоретическая грамматика немецкого языка : строй современного немецкого языка : учеб. пособие для студентов пед. институтов. М. : Просвещение, 1986. 336 с.

2. Арсеньева М. Г., Нарустранг Е. В. Deutsche Grammatik = Немецкая грамматика. СПб. : Антология, 2012. 544 с.

3. Казимір В. О., Яремчук І. М. Stilistik der deutschen Sprache. Lehrmittel für die Studenten : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Видавничо-поліграфічне підприємство «Апостроф», 2018. 165 с.

4. Кійко Ю. С. Теоретична граматики німецької мови як другої іноземної : навчальний посібник німецькою мовою. Чернівці : Рута, 2011. 184 с.

5. Шендельс Е. И. Практическая грамматика немецкого языка : Deutsche Grammatik : Morphologie, Syntax, Text : учебник для ин- тов и фак-тов иностр. яз. М. : Высшая школа., 1988. 416 с.

6. Moskalskaja O. I. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache : учебник для студентов высших учебных заведений. М. : «Академия», 2004. 352 с.

7. Strecker В. Zum Begriff des Satzes. URL: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110622447-019/html> (дата звернення: 15.02. 2022).

Текст лекції

1. Einleitung. Die Rolle des Satzbegriffs in Forschung und Lehre

Die Sprache ist das wichtigste Kommunikationsmittel der Menschen in ihrem Verkehr miteinander, bei ihrem Gedankenaustausch. Die deutsche Sprache hat (wie viele andere Sprachen auch) zwei Hauptkomponenten: den Wortbestand und die Grammatik. Der Wortbestand erfasst alle Wörter der Sprache, sie stehen, alphabetisch geordnet, in einem Wörterbuch. Das Wort ist die kleinste selbständige Spracheinheit. Die Sprache realisiert sich in der Rede, der mündlichen und der schriftlichen. Erst in der Rede werden die Wörter der Sprache mit Hilfe der grammatischen Regeln zu Sätzen gestaltet. Die Grammatik befasst sich mit der Struktur und den Funktionen der Wörter und der Sätze. Sie besteht entsprechend aus zwei Hauptteilen, das sind die Morphologie und die Syntax. Die Syntax ist die Lehre vom Satz, von der Verbindung der Wörter zu einem Satz, von den Satzgliedern und den Satzarten.

Unsere Rede besteht aus Sätzen. Der Satz ist die kleinste relativ selbständige Redeeinheit. Im Gegensatz zum Wort wird ein Satz in der Rede, der schriftlichen oder der mündlichen, nach bestimmten grammatischen (syntaktischen) Modellen jedesmal neu gebildet.

Die „Bausteine“ für einen Satz bilden die Wörter, in der Regel sind es Begriffswörter. Sie erfüllen im Satz die Funktion von Satzgliedern. Mit einem Satz drückt man einen Gedanken, einen Vorgang, einen Wunsch, einen Befehl, eine Frage, Freude, Erstaunen usw. aus.

Wenn der Begriff des Satzes zur Diskussion gestellt werden soll, vermuten manche gleich, es gelte zu klären, was denn eigentlich ein Satz sei; ganz so, als gäbe es ein verborgenes Wesen des Satzes, dem es auf die Spur zu kommen gelte. Fragen dieser Art werden – vorzugsweise hierzulande – von manchen als tief empfunden, aber sie führen unausweichlich zu dem, was Wittgenstein eine „Verhexung unseres Verstandes durch die Mittel unserer Sprache“ genannt hat. Um solchen Irrungen zu entgehen, verstehen wir diese Diskussion weniger philosophisch als forschungspraktisch: Brauchen wir für die Zwecke linguistischer und insbesondere grammatischer Analysen eine Revision des tradierten Satzbegriffs, und, wenn ja, was sollte an seine Stelle treten?

Unter allen in der Sprachwissenschaft gebräuchlichen Begriffen ist – neben dem Begriff der Sprache selbst – keiner so zentral wie der Begriff des Satzes. Semantische wie syntaktische Kategorien sind wesentlich im Hinblick auf ihre Funktion im Zusammenhang von Sätzen definiert. Alles hängt am

Satzbegriff, und das heißt auch, alles hängt in der Luft, wenn dieser Begriff ohne Fundierung bleibt.

Man könnte erwarten, daß Sprachforscher sich mit besonderer Sorgfalt darum bemühen zu klären, was unter einem Satz verstanden werden soll. Aber diese Erwartung wird enttäuscht: Ein Blick in alte wie neueste Grammatiken zeigt, daß allenthalben stillschweigend davon ausgegangen wird, es sei schon klar genug, was Sätze sind. Den Strukturbeschreibungen der verschiedenen Grammatiktheorien scheint das wenig Abbruch zu tun, wenngleich einzuräumen ist, daß ein Maß für den Erfolg von Grammatiken nicht wirklich existiert.

Die Erklärung dafür ist weniger aufregend, als man vermuten mag: Trotz seines theoretischen Ursprungs ist der Satzbegriff – wie Wittgenstein erkannt hat – nicht grundsätzlich verschieden von den anderen „Begriffswörtern“ unserer Sprache. Auch von Steinen, Bäumen, Fischen reden wir, ohne letztlich geklärt zu haben, was wir darunter verstehen wollen. Wer versuchen wollte zu klären, was eigentlich ein Fisch sei, dürfte bald in ähnliche Schwierigkeiten geraten wie ein Grammatiker, der den Satzbegriff zu klären sucht.

Wir lernen, was Sätze sind, nicht grundsätzlich anders, als wir lernen, was Fische sind. Im schulischen Sprachunterricht gibt man uns Beispiele von Objekten, die wir als Sätze betrachten sollen und, mißratenen Definitionsversuchen zum Trotz, gelingt es uns nach gewissen Anlaufschwierigkeiten, an den richtigen Stellen Punkte zu machen. Worauf wir uns dabei stützen, bleibt freilich nicht nur Schülern dunkel. Unklar bleibt insbesondere, ob es sich bei dem, was als Satz identifiziert wird, um eine Einheit des Ausdrucks, der Bedeutung oder der Kommunikation handelt: Zwar werden Ausdrucksketten als Sätze gewertet, aber das heißt nicht, daß dabei formale Kriterien ausschlaggebend sind.

Der so eingeführte Satzbegriff kann trotz verbleibender Unklarheit als Basis grammatischer Strukturanalysen dienen. Die Deutung, die der Begriff dabei erfährt, wird durch die Theorie expliziert: Sie zeigt in dem, was sie analysiert, was sie als Satz verstanden wissen will. Das ist soweit völlig legitim. Der Vorwurf, sie würde verkennen, was Sätze wirklich sind, führt in eine *petitio principii*, weil eben das zur Klärung ansteht. Aus demselben Grund können auch die Fortschritte, die sie bei der Analyse ihres selbst gedeuteten Gegenstands macht, nicht als Bestätigung dafür gelten, daß ihr Satzbegriff zutreffend sei.

Zu Problemen mit dem tradierten Satzbegriff kommt es erst, wenn eine Grammatiktheorie sich nicht auf die Verwaltung des weitgehend normierten schriftsprachlichen Standards beschränken, sondern alle Ausdrucksformen erfassen will, die für die Ausführung einer kommunikativen Handlung geeignet sind. Sie kehrt damit zurück zu einer Problemstellung, die – zumindest logisch – der Bildung eines Satzbegriffs vorausgeht.

2. Gründe für eine Problematisierung des Satzbegriffs

Führende Grammatiktheorien kommen mit dem tradierten Satzbegriff zurecht, weil ihnen die Probleme, die ihnen die Strukturen ihrer Sätze aufgeben, Aufgabe genug sind. Wie kommt man in dieser Lage dahin, die grundlegenden Ragen neu aufzuwerfen, die diesem Begriff vorausgehen? Man kommt dahin aus einem recht praktischen Grund: Mit der Preisgabe des Anspruchs auf Präskription verlieren die Urteile darüber, was als korrekter Ausdruck einer Sprache gelten kann, ihre normative Kraft und müssen gegebenenfalls begründet werden können.

Ausdrücke, die – vorzugsweise in mündlicher Rede – in denselben oder zumindest vergleichbaren kommunikativen Funktionen gebraucht werden wie die durch die Grammatik erlaubten Formen, werden nicht mehr durch Vorschriften ausgesondert und konfrontieren den Grammatiker mit einem neuen Problem bei der Konstitution des Gegenstands seiner Beschreibungen. Hält er sich weiter an jene Ausdruckseinheiten, die traditionell als Sätze gelten, dann muß er begründen können, warum Ausdrucksketten wie *Gestern abend*, *Frische Brezeln*, *Wasser Marsch* nicht als Sätze gelten sollen.

Versuche, den tradierten Satzbegriff ohne Präskription im wesentlichen unverändert beizubehalten, werden in aller Regel damit begründet, daß mit diesem Begriff lediglich auf einen theoretischen Nenner gebracht werde, was kompetente Sprachteilhaber intuitiv beurteilen könnten. Die Annahme einer intuitiven Basis des Satzbegriffs ist aber nicht unbedenklich: Kompetente Sprachteilhaber haben ein Gespür dafür, wie man in ihrer Sprache sagen kann und wie nicht. Ihre Intuition kommt aber nur in normalen Redekontexten voll zum Tragen und gilt dabei keineswegs einer Unterscheidung von – im Sinn des tradierten Satzbegriffs – wohlgeformten und nicht wohlgeformten Ausdruckseinheiten.

Damit sollte klar sein, das der tradierte Satzbegriff von deskriptiven Grammatiken nicht problemlos übernommen werden kann. In dieser Lage bietet es sich an, den Gegenstand grammatischer Analysen neu zu bestimmen. Und, um dabei nicht ständig in alte Sehweisen zurückzufallen, empfiehlt es

sich, zunächst einmal ganz auf den Begriff des Satzes zu verzichten. Dabei sollte sich zeigen, ob wir etwas in der Art des Satzbegriffes brauchen und, wenn ja, was das ist.

3. Ausgangsprobleme grammatischer Theoriebildung

Wo kann eine grammatische Betrachtung ansetzen, wenn sie über einen Satzbegriff noch nicht verfügt? Um diese Frage nicht rein gefühlsmäßig beantworten zu müssen, sollte man sich zunächst klarmachen, was man durch eine solche Betrachtung erreichen will. Eine Zielbestimmung wie etwa, man wolle die Ausdrucksformen einer Sprache erfassen, ist im Sinn der Tradition der Grammatikschreibung und -forschung zwar legitim, meines Erachtens aber nicht radikal genug, denn man setzt dabei als geklärt voraus, was einen Ausdruck als Ausdruck dieser Sprache qualifiziert.

Als elementares Ziel jeder nicht präskriptiven Grammatik kann gelten, theoretisch zu rekonstruieren, was ideal kompetenten Sprecher-Hörern an sprachlichen Hervorbringungen als in ihrer Sprache akzeptabel erscheint. Nur der Bezug auf die Fähigkeiten kompetenter Sprecher-Hörer kann den Thesen einer Grammatik ihre Beliebigkeit nehmen. Zur entscheidenden Frage wird dann, was es mit der Akzeptabilität auf sich hat, die hier zum Kriterium erhoben wird.

Wie kommt ein kompetenter Sprecher-Hörer zu seinen Urteilen, und was genau ist es, das er als akzeptabel oder nicht akzeptabel beurteilt? Ich denke, er kommt dazu, weil er meint, daß man so sagen kann oder nicht so sagen kann, und dieses „Sagen können“ heißt, wie bereits oben angemerkt, nicht einfach, daß der fragliche Ausdruck als Element der Menge der Ausdrücke einer fraglichen Sprache erkannt wird, sondern, daß man damit unter geeigneten Voraussetzungen einen kommunikativen Akt in korrekter Form ausführen könnte, daß dem Ausdruck, mithin, ein reguläres Illokutionspotential zuerkannt wird.

Es bietet sich an, die Verfügung über ein reguläres Illokutionspotential zum Kriterium für die Bestimmung der Ausdruckseinheiten zu machen, bei denen eine grammatische Analyse anzusetzen hat. Als Zielsetzung einer Grammatik kann betrachtet werden, die Struktur jener Ausdrücke zu analysieren, die über ein solches Potential verfügen. Den natürlichen Gegenstand grammatischer Analysen bilden dann Ausdruckseinheiten, mit denen Rede- oder Gesprächsbeiträge zu formulieren sind.

Was ein Gesprächsbeitrag ist, läßt sich schon vortheoretisch als Einheit erkennen. Man erkennt Gesprächsbeiträge global daran, daß mit ihnen etwas

zu verstehen gegeben wird, das Sprecher derselben Sprache als grundsätzlich sinnhaft erkennen können, unabhängig davon, ob sie ihm zustimmen und ob sie es unter den gegebenen Bedingungen für kohärent halten, dergleichen vorzubringen.

Gesprächsbeiträge werden augenfällig unter Verwendung sprachlicher Ausdrucksketten gemacht, aber es wäre vorschnell und, wie sich später erweist, falsch, sie einfach mit diesen Ketten zu identifizieren. Was mit einem Gesprächsbeitrag zu verstehen gegeben wird, kann sich aus mehreren Quellen speisen.

Immerhin: Die sprachlichen Ausdrücke spielen – von Irrläufern abgesehen – die tragende Rolle beim Zustandekommen eines Gesprächsbeitrags. Zugleich sind sie in dieser Funktion zu einer klar bestimmbaren Einheit geordnet. Man könnte deshalb daran denken, die grammatische Analyse unmittelbar bei Ausdrucksketten anzusetzen, mit denen Gesprächsbeiträge formuliert werden können. Aber bevor man sich darauf einläßt, sollte man Gesprächsbeiträge noch unter einem anderen Gesichtspunkt betrachten, um sich die ohnedies schwierige Aufgabe nicht ohne Not schwieriger zu machen.

4. Der einfache Satz. Allgemeine Charakteristik des Satzes

Ihrem Bau nach unterscheidet man einfache und zusammengesetzte Sätze. Der einfache Satz heißt ein Satz, der meist nur ein Subjekt und ein Prädikat enthält:

- *Anna kam gegen Mittag im Dorf an. (B. Brecht);*
- *Aller Anfang ist schwer. (Sprichwort);*
- *Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben. (Sprichwort);*
- *Ein schwacher Wind wehte. Es wurde kühl. (E. M. Remarque).*

Ein einfacher Satz kann unerweitert (nackt) oder erweitert sein. Der unerweiterte einfache Satz besteht nur aus den beiden Hauptgliedern: dem Subjekt und dem Prädikat. Solche Sätze kommen im Sprachgebrauch recht selten vor:

- *Der Schein trügt. (Sprichwort);*
- *Der Zug fuhr nicht ab. (E. M. Remarque);*
- *Der Vorhang fällt. Man erhebt sich. (Th. Mann);*
- *Philipp Schwedenklee wurde Architekt. (B. Kellermann);*
- *Die Nacht war kalt geworden. (E. M. Remarque).*

Der erweiterte einfache Satz enthält außer dem Subjekt und dem Prädikat auch noch nähere Bestimmungen, die Nebenglieder: Attribute, Objekte, Adverbialbestimmungen, prädikative Attribute.

Ein Satz setzt sich aus Satzgliedern (und nicht aus Wörtern!) zusammen. Die Satzglieder können aus einem Wort oder aus einer Wortgruppe (meist einer Substantivgruppe) bestehen. Die Hauptglieder des Satzes, das Subjekt und das Prädikat, bilden den strukturell-grammatischen Kern des Satzes, sie bestimmen die Struktur des Satzes, die Art der Nebenglieder. Besonders wichtig ist dabei die Art des Prädikats. Sätze mit beiden Hauptgliedern nennt man zweigliedrige Sätze. Die meisten deutschen Sätze sind zweigliedrig.

Nach dem Ziel der Aussage unterscheidet man vier Arten von den einfachen Sätzen: Aussagesätze, Fragesätze, Aufforderungssätze und Ausrufesätze.

Die Aussagesätze bilden die Grundform eines Satzes; sie kommen in der Sprache besonders häufig vor. Sie enthalten eine Beschreibung, eine Mitteilung, eine Feststellung, eine Information usw. Mit einem Fragesatz fragt man nach etwas, was man wissen will, oder nach jemand, über den man etwas wissen will. Mit einem Aufforderungssatz (Befehlssatz) drückt man einen Befehl, eine Aufforderung, eine Bitte aus. Ein Aufforderungssatz kann – wie auch ein Fragesatz – an eine oder an mehrere anwesende Personen gerichtet sein. Mit einem Ausrufesatz drückt man Erstaunen, Freude, Empörung und andere Gefühle aus. Solche Sätze haben keine nur ihnen eigene Satzstruktur: Das finite Verb kann an erster, zweiter oder letzter Stelle stehen.

Welcher der wichtigsten Satztypen im Kommunikationsprozess gewählt wird, hängt in erster Linie vom inhaltlichen Gehalt der Rede ab. Aber auch ihre funktionale und semantisch-expressive Stilfärbung spielt dabei eine wichtige Rolle, so dass ihre Auswahl auch auf stilistischen Entscheidungen beruhen. Ruhig sachliche Mittelungen bedienen sich i.d.R. der Form eines Aussagesatzes, wohingegen gefühlsbeladene und -betonte Informationen meist ihren Ausdruck in Frage- und Ausrufesätzen finden. Oft wird die semantisch-expressive Stilfärbung durch solche syntaktischen Strukturen wie Schaltsätze, Ellipsen oder verschiedene andere Auflockerungen im Satzbau ausgedrückt.

Jeder Satztyp hat in den funktionalen Stilen, in denen er am häufigsten auftritt, bestimmte Funktionen zu erfüllen, so ist z.B. der Aussagesatz die vorherrschende Satzform im Stil des öffentlichen Verkehrs und im wissenschaftlichen Stil sowie in allen Stilarten und Redesituationen, insofern diese einen ruhigen objektiv-konstatierenden Ausdruckswert verlangen. Als

Kriterien der merkmallösen Wortfolge im Aussagesatz gelten die übliche (Kontakt-)Stellung von Subjekt und finitem Verb und die Verteilung der Satzglieder nach den allgemein geltenden kommunikativ-grammatischen Regeln. Ganz anders ist die Beschaffenheit des Ausrufesatzes (Aufforderungssatzes), der fast immer von einer subjektiven Anteilnahme, die meist einen bestimmten Anteil Aufregung und Leidenschaft enthält, zeugt. Daher ist der Aufforderungssatz stets emotional gefärbt und tritt in sämtlichen Stilen auf, besonders jedoch im Stil der Alltagsrede und dem von Presse/Publizistik, auch im Stil der Belletristik.

5. Die Wortstellung als stilistisches Mittel

In einem normalen Aussagesatz haben wir bekanntlicherweise mit folgender Wortstellung zu tun: an erster Stelle steht überwiegend das Subjekt, obligatorisch ist das finite Verb an der zweiten Stelle, das Dativ- steht gewöhnlich vor dem Akkusativobjekt, beide am Satzende; Adverbialbestimmungen haben ihren Platz überwiegend nach dem Verb. Kommunikativ betrachtet folgt das Rhema (das Neue; die neue Information) dem Thema (das Bekannte; die bereits erwähnte Information). Anders ist es jedoch, wenn die Rede spontan-aufgeregt ist. Dann hat man es oft mit einer stilistisch motivierten Abweichung von der Norm zu tun.

Stilistisch markiert ist die Wortstellung, die der Hervorhebung eines bestimmten Satzgliedes dient. Wenn man z.B. das Subjekt betonen will, wird das auf zweifache Weise erreicht:

1. durch Änderung der Intonation (nur im mündlichen Satz möglich).
2. durch Endstellung des Subjektes im Satz.

*Und daß Sie mich besiegt haben. Aber das sage nur **ich**. Sie sagen es natürlich nicht, denn Sie sind nicht der Mann, sich eines Sieges zu rühmen, noch dazu über eine Frau.*

Das Subjekt (ich) wird in diesem Falle semantisch-expressiv betont und hat einen klar ausgeprägten rhematischen Wert.

Auch wenn es sich um die ausdrückliche Betonung des Dativ- oder Akkusativobjektes handelt, wählt man gewöhnlich die Anfangsstellung: *Auch seine Misserfolge hatte er durch **sie***. Würde man die angeführten Objekte in ihre gewöhnliche Position gegen Ende des Satzes rücken, dann wäre die besondere Betonung nicht mehr relevant; die Stellung hätte keinen stilistischen Wert und die Hervorhebung ginge also verloren.

Auch zur Akzentuierung der Adverbialien dient gewöhnlich die Anfangsstellung: *Ähnlich habe ich ja auch bei der Berufswahl wählen müssen.*

Diese Frage abschließend kann man sagen, dass die stilistische Motivation eine große Freiheit in der Wortstellung zulässt, dass aber die Abweichung von der Norm nicht willkürlich sein darf und die Grenzen des Erlaubten nicht überschreiten darf.

Zusammenfassung. Der Begriff des Satzes ist von Anfang an ein theoretischer Begriff. Die oft geäußerte Vermutung, die Sprecher einer Sprache hätten einen intuitiven Begriff davon, was ein Satz ihrer Sprache sei und was nicht, kann deshalb allenfalls so verstanden werden, daß mit dem Satzbegriff versucht wird, etwas zu erfassen, von dem sie ein intuitives Verständnis haben. Deshalb muss von stilistischen Funktionen einzelner Elemente ausgegangen und zweiseitig vorgegangen werden.

РОЗДІЛ 2

Лекції з дисциплін літературознавчого циклу

Література німецького романтизму

Дисципліна: Історія зарубіжної літератури Нового часу (XIX ст.)

Вид лекції: тематична

Дидактичні цілі:

Навчальні: визначити місце німецького романтизму в світовому літературному процесі, проаналізувати тематичне розмаїття літературної спадщини письменників цього періоду (представників Єнського і Гейдельберзького гуртків, Г. Гейне, Е.Т.А. Гофмана та ін.), допомогти відчувати 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: романтизм, романтична іронія, травестія, пародія, гротеск, метафора, повість-казка, народна казка, інтермецо, романсеро, поема, сатирична поема

Навчально-методичне забезпечення: мультимедійна презентація.

План

1. Своєрідність і періодизація німецького романтизму. Естетичні програми Єнського гуртка і Гейдельберзької школи німецьких романтиків.

2. Творчість Генріха Гейне.

3. Своєрідність романтичного стилю Гофмана. Ідейно-художні особливості його новел.

Рекомендована література

1. Бэлза И.Ф. Э.Т.А. Гофман и романтический синтез искусств. *Художественный мир Гофмана*. Москва : Наука, 1982. С.11-34.
2. Житомирская З.В. Э.Т.А. Гофман. Москва : Книга, 1964. 130 с.
3. Затонський Д. Що таке романтизм? *Слово і час*, 1988. № 4-5. С. 70-73.
4. Матузова Н. Генріх Гейне. Київ : Дніпро, 1984. 239 с.
5. Мізін К.І. Історія німецької літератури: від початків до сьогодення (коротко і з практичною частиною). Посібник. Вінниця : Нова книга, 2006. 316 с.
6. Наливайко Д.С. Німецький романтизм. *Вікно в світ*, 1999. № 1. С. 90-162.
7. Ніколенко О.М. Романтизм у поезії. Г. Гейне, Дж. Г. Байрон, А. Міцкевич, Г. Лонгфелло. Харків : Веста: Вид-во «Ранок», 2003. 176 с.
8. Ружевич Т.М. Романтизм як напрям. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*, 1998. №11. С. 32-33.
9. Савчук О. Фантастична історія злету і падіння Цахес. Е.Т.А. Гофман. “Крихітка Цахес на прізвисько Ціннобер”. 8 кл. *Зарубіжна література*. 2004. № 47. С. 8-9.
10. Середюк Т. Комічне в казці Є.Т.А. Гофмана “Крихітка Цахес”. *Зарубіжна література*. 2001. №40. С. 40.
11. Шалагінов Б.Б. Зарубіжна література: Від античності до початку ХІХ ст.: Іст.-естетич. нарис . Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2007. 360 с.

Реєстри електронних бібліотечних ресурсів

POETRY. HUT. RU

MIR-SLOVA.BOOM.RU

POET.CLUB.CHAT.RU

MP4.NAROD.RU/KLASS/DA-ZZOO.HTM

Текст лекції

1. Своєрідність німецького романтизму. Періодизація. Естетичні програми Єнського гуртка і Гейдельберзької школи німецьких романтиків.

Французька революція стала важливим стимулом німецької духовної революції, яка розгорталася в кінці 18 – на початку 19 ст. Її активними учасниками були німецькі діячі культури, особливо письменники. Це стало основою першого періоду німецького романтизму та надало йому всесвітнього значення. Треба також відмітити, що розвиток романтизму

проходив у специфічних умовах в країні у той час, яка через роздрібленість та інші причини відставала у розвитку від інших західно-європейських країн.

Теоретична концепція романтичного мистецтва сформувалась у колі німецьких естетів і письменників, які були також авторами перших у Німеччині романтичних творів.

Романтизм у Німеччині пройшов декілька етапів розвитку.

Відомо, що 1796 р. в університетському містечку Єна зібралася прогресивно налаштована молодь (філософи, письменники, вчені) і заснувала школу (гурток) так званого єнського романтизму. Отже, **перший етап** німецького романтизму – **ранній (єнський), охоплює роки з 1796 до 1806**. У цей період була розроблена естетична програма німецького романтизму і написані твори Ф. Шлегеля і Новаліса. Засновниками школи єнського романтизму були брати Шлегелі – Фрідріх і Август Вільгельм. Їх будинок на межі 18-19 ст. став осередком молодих невизнаних талантів.

До кола єнських романтиків входили: поет і прозаїк Новаліс, драматург Людвіг Тік, філософ Фіхте.

Важливою ознакою творчості ранніх романтиків є *універсалізм*. Єнські романтики проголосили культ геніальної особистості митця. Саме в людині мистецтва вони вбачали особистість, наділену даром осягнення сутності світу і здатну на його прогресивне перетворення. Так, Новаліс писав: «Поет осягає природу краще, ніж учений». Саме тому героєм багатьох романтичних творів є художник, музикант або поет.

Німецькі романтики наділяли свого героя творчим талантом: поет, музикант, художник силою своєї фантазії перетворював світ, який лише віддалено нагадував реальність. Міф, казка, легенда, переказ склали ґрунт мистецтва ієнських романтиків. Вони ідеалізували далеке минуле (Середньовіччя), яке намагалися співставити із сучасним суспільним розвитком.

Естетична система єнських романтиків характеризувалася намаганням відійти від показу реальної конкретно-історичної дійсності і зверненням до внутрішнього світу людини.

Саме єнські романтики першими зробили вагомий внесок у розробку теорії роману і зі своїх суб'єктивно-романтичних позицій передбачили його бурхливий розквіт у літературі XIX ст.

В основі другого періоду лежить діяльність Гейдельберзького гуртка (з 1806 до 1815 рр.). Він складає якісно новий етап розвитку

німецького романтизму. Повертається щирий інтерес до народної творчості, тому провідною в цей період стає народно-фольклорна течія. Центром романтичного руху в цей період став університет у м. Гейдельберг. Найбільш видатною збіркою представників гуртка стала збірка народних пісень "Чарівний ріг хлопця" (1805 р.), що була укладена та видана Йоахимом фон Арнімом і Клеменсом Brentano. Саме вони разом з Йозефом Герресом та деякими іншими письменниками й сформували у 1806 році Гейдельберзький гурток. У їхній творчості посилювалося відчуття трагічності буття, що мало історичний вплив і втілювалось у фантастиці, ворожій особистості.

Другий том "Чарівного рога хлопця" було видано в 1808 році. В ній пісні були надруковані не цілком відповідаючи оригінальним текстам, а проходили декілька редакцій від авторів збірки. Так чином Арнім і Brentano заміняли архаїзми та діалектизми, змінювали рими та розміри, скорочували та доповнювали. Це спричинило жорстоку критику з боку сучасників. Однак відредаговані тексти мали великий вплив на багатьох поетів-романтиків, включаючи Генріха Гейне.

Гейдельберзькі романтики присвятили себе вивченню і збиранню німецького фольклору. Романтики гайдельберзької школи вважали, що сучасне мистецтво, яке постало перед лицем соціальних та ідеологічних колізій наполеонівської епохи, отримає нові плідні імпульси від старонімецького мистецтва середньовіччя. Саме у такому сенсі "народні книги", як і взагалі народна поезія, набували для них особливої естетичної цінності, ставали зразком і джерелом для нової естетичної культури. Висунення гайдельбержцями проблеми народності мистецтва означало, що в естетиці німецького романтизму цього етапу здійснився різкий перехід до національних літературних традицій. Цей перехід був тісно пов'язаний з істотними змінами в розумінні гайдельбержцями суті художньої творчості.

У ранньому романтизмі поезія трактувалася як художня творчість, цілком залежна від особи (таланту, здібностей) окремого поета. Поетичний твір, з погляду ранніх романтиків, – плотський, наочний прояв суб'єктивного творчого духу художника. На противагу цьому для пізніх романтиків поезія була несвідомою творчістю безособового і надкласового "народного духу", якогось народного цілого, що ідеалізується. Всі поетичні твори – пісні про Нібелунгів, стародавня німецька міфологія, старі та сучасні народні пісні – розумілися як вираз "творчого народного духу". В естетиці раннього

романтизму крайній суб'єктивізм поетичної творчості поєднувався з історичним для літератури космополітизмом.

Ранні романтики мали справу з літературою всіх часів і народів. Вони прагнули розробити історію всесвітньої літератури як єдиного процесу культурного розвитку людства. І лише відносно цієї світової історії літератури була можлива, з їхньої точки зору, розробка окремої, національної історії. В протилежність цьому для гейдельберзьких романтиків історичний розвиток виражається перш за все в своєрідних літературних формах окремих народів. Національна літературна традиція представляє для гейдельбержців вищу цінність, ніж всесвітня історія. Вся їхня увага спрямована на те, щоб розкрити національну своєрідність старо-німецької літератури. Звідси виникають й різні оцінки літератури середньовіччя.

Ранні романтики (наприклад, Новаліс в романі "Генріх фон Офтердінген") бачили золоте століття поезії в космополітичному середньовіччі; для гейдельбержців середні віки були хранителями національного літературного минулого. Арнім і Brentano вивчали пам'ятники середньовічної літератури перш за все як зразки історичного прояву німецького поетичного "народного духу". Тому "нова естетична культура", до створення якої прагнули гейдельбержці, не носила суб'єктивного і в той же час всесвітнього універсального характеру, а була "історично обґрунтованою, національною, загальнонародною".

Так істотно змінився *естетичний ідеал гейдельберзьких романтиків у порівнянні з раннім романтизмом* братів Шлегелів, Новаліса, Тіка. Ідеалу "прогресивної універсальної поезії", крайньому суб'єктивізму і універсалізму гейдельбержці протиставили ідеал загальнонародної, історичної і національної культури. З одного боку, вони пов'язували свій естетичний ідеал з певною, національно-історичною основою (поезією німецького середньовіччя), а з іншої – істотно обмежували поетичний геній, "прив'язуючи" його до національного цілого.

Піднесення народної поезії характерне для початку естетичної культури гейдельбержців. Воно знайшло своє віддзеркалення в концепції "природної поезії", висунутої і розробленої братами Якобом (1785-1863) і Вільгельмом (1786-1859) Грімм. Поняття "природної поезії" використовували в своїй естетиці як Гердер, так і Гете. Гердер розумів під "природною поезією" народну поезію – епос, оповіді, казки, народні пісні. Гете (у Страсбурзький період) висловив думку, що і твори сучасних поетів можуть бути названі "природними", а не тільки поетична творчість

народу у далекому минулому. У зв'язку з цим Гердер переглянув свою точку зору і в творі "Про Осіана і пісні стародавніх народів" (1773 р.) висловив думку, що відмінність між природною (або народною) поезією, з одного боку, та штучною поезією – з іншого, може носити лише якісний характер, а не генетично-історичний.

Це означає, що, з його точки зору, природну поезію складають не тільки ті оповіді та пісні, що дійшли до нас з глибини століть. І сучасна поезія, якщо вона відповідає певним вимогам, може бути названа природною.

Я. Грімм у праці "Думки про те, як оповіді відносяться до поезії і історії" розвиває протилежну естетичну концепцію. Для нього відмінність між природною і штучною поезією визначається не якістю, а походженням і часом створення. Народна, або природна, поезія є продуктом не індивідуальної, а "колективної" творчості. Вона виникає на тому ступені розвитку суспільства, коли окремих індивідів ще не виділилося з суспільного цілого, як і останнє – з природи.

Характерним є те, що гріммівська концепція природної поезії викликала заперечення ранніх романтиків (А. Шлегель), які в своїй поетиці підкреслювали саме суб'єктивну сторону будь-якої творчості, у тому числі і народної. Концепція природної і штучної поезії, висунута братами Грімм, містила в собі ще один аспект, в якому виявився як її реакційний смисл, так і її ідейна спорідненість з ранньоромантичною естетикою. У ній обґрунтовувався несвідоме зародження поетичної творчості, яка сполучає ранній і пізній романтизм в єдине естетичне ціле. В протилежність раціоналістичній естетиці освіти в романтичному розумінні поетичної творчості акцент робиться на несвідомій (підсвідомій), ірраціональній його стороні, що виявляється в неясних мріяннях, баченнях, смутних уявленнях, томліннях поета.

Характерне для ранньоромантичної естетики подвійне трактування проблеми відношення мистецтва і дійсності, тобто обґрунтування як відриву мистецтва від життя, так і сприйняття ним життєвої проблематики, – знайшла свій подальший розвиток і разом з тим певну модифікацію в пізньоромантичній естетиці. Саме романтичне неприйняття реальної дійсності багато в чому пояснює те особливе значення, яке ранні й пізні романтики давали музиці, виділяючи її зі всіх видів мистецтва. Вакенродер звеличив музику за її «темну і таємничу мову», за її здатність могутнім чином впливати на внутрішній, душевний стан людини і разом з тим передавати (утілювати в звуках) щонайменші

відтінки цього стану, особливо "змішення радості й смутку, що часто зустрічається на життєвому шляху людини". Це відчуття не передається жодним з мистецтв на стільки ж добре.

Брати Грімм (Якоб та Вільгельм) народилися у 1785 та 1786 рр. відповідно у м. Ханау в Німеччині. Виросли у родині чиновників, де панувала атмосфера піклування, добробуту, любові до дітей. Після закінчення прискореного курсу навчання в гімназії, здобували освіту за юридичним профілем, певний час працювали професорами в Берлінському університеті. Стали авторами «Німецької граматики» і «Словника німецької мови». Ще зі студентських років Брати Грімм із захопленням збирали та досліджували народні казки.

Першим результатом їхньої праці стала збірка казок, яка побачила світ у 1812 році, а через декілька років було надруковано і другий та третій томи «Дитячих і сімейних казок». Сюди увійшли «Білосніжка», «Кіт у чоботях», «Бременські музиканти», «Червона шапочка», «Вовк і семеро козенят» та ін., загалом майже двісті різноманітних казок. Деякі дослідники їхньої творчості вважають, що Брати Грімм не склали казки, а обробляли і творчо переказували лише ті, які записували зі слів народних казок. Коли вийшла перша казкова збірка, Брати Грімм вирішили зануритися у творчу літературну діяльність: вони переїжджають до Касселя, де Вільгельм почав працювати в бібліотеці секретарем, а Якоб, відмовившись від можливості будувати кар'єру дипломата та від перспективи бути професором університету, приєднується до нього і стає бібліотекарем. Водночас із тим Брати Грімм ведуть наукову та викладацьку роботу, решту свого життя проводять у Берліні після того, як у 1840 р. отримують королівське запрошення. «Попелюшка», «Білосніжка», «Гензель і Гретель», «Вовк і семеро козенят» та інші казки не втрачають своєї популярності і сьогодні, були безліч разів екранізовані, перекладені багатьма мовами світу й стали улюбленими для декількох поколінь читачів.

У чому ж особливість казок братів Грімм? Як літературний жанр казка сягає своїм корінням давніх часів і присутня в усній формі, поряд з міфами і переказами, в різних культурах. Одними з перших, хто зібрав і зафіксував народні казки на письмі, були італієць Джамбаттіста Базіле, який 1634 року видав "Казку казок" (відому також як "Пентамерон"), пізніше француз Шарль Перро, який видав 1697 року збірку "Казок Матінки Гуски". Однак саме брати Грімм не лише систематизували, літературно опрацювали і пристосували для дитячого сприйняття зібрані

казки, але й заклали основи наукового дослідження казки як літературного твору.

Одна з особливостей казок загалом – це спільність їхньої тематики у фольклорній спадщині різних народів світу. Казки братів Грімів також торкаються вічних тем – боротьби добра зі злом, родинних стосунків, виховання, побуту й культури. Добро уособлюють Бог, позитивні герої і героїні, звірі та птахи, а зло – відьми, чорти, мачухи, злі брати чи сестри. У "Казках для дітей та родини" присутні ці ж теми: пишноволоса Рапунцель і невтомна Попелюшка таки знаходять своїх принців, з якими їх розлучила зла чарівниця чи мачуха, мисливець рятує Червону шапочку та її бабусю з черева Вовка, у бездомних Бременських музик з'являється домівка і т.д. Головна думка казки – добро завжди перемагає. Брати Грімми адаптували для дітей інколи доволі жорстокі або еротичні сюжети "автентичних" казок, спростили виклад, відібрали 50 найцікавіших історій, прикрасили малюнками Людвіга Еміля Грімма і погодили невисоку ціну збірки. Тож, казки так сподобались і дітям, і їхнім батькам, що їх лише за життя братів перевидавали 10 разів.

Ще один видатний представник другого періоду романтизму – драматург й новеліст **Генріх фон Клейст (1777–1811)**. Його творчість найбільш послідовно та повно передає дух романтизму. Це художник не просто трагічний. Він художник катастрофічний. Трагічний розкол між лицарськими ілюзіями хлопця з аристократичної родини і суворою правдою дійсності призвів до подвійного самогубства (Клейст спочатку вбив свою наречену, а потім вистрелив у себе). Невипадково Гете казав: "Що до мене, то письменник цей... викликає завжди жах".

Важко уявити собі більш протилежних художників, ніж Гете й Клейст. Якщо для Гете античність завжди була осередком Прекрасного, то Клейст у своїй драмі "Пентиселея" руйнує цей ідеал.

Генріх фон Кляйст походив зі старовинної аристократичної родини. Батько, Йоахім Фрідріх фон Кляйст, служив штабс-капітаном при інфантерії в гарнізоні Франкфурта-на-Одері. Мати Генріха, Юліана Ульріке, була другою дружиною Йоахіма. У них народилося п'ятеро дітей: Фридерика, Августа Кароліна, Генріх, Леопольд Фрідріх і Юліана.

У 1810 здружився з Генрієттою Фогель, хворою на рак. Генрієтта і Генріх вирішили разом покінчити з собою — здійснити нав'язливу ідею, з якою Кляйст не раз вже звертався до своєї дружини Марії, якій він з великим натхненням написав перед смертю: «Я знайшов подругу з

душею, як в молодого орла, що згодна померти зі мною». У 1811 Кляйст застрелився, попередньо застреливши свою подругу.

«Істина в тому, що мені ніщо не підходить на цій Землі», – його щоденниковий запис безпосередньо перед тим, як звести рахунки з життям.

Г. Клейст – автор декількох драматичних творів. А саме: «Родина Шроффенштайн», 1803 р.; «Роберт Гвіскар» (1803, спалена автором, зберігся лише перший акт); «Пентесілея» (1805-07, видана 1808); «Розбитий глек», 1808 р.; «Амфітріон» (1807, За однойменною п'єсою Мольєра); «Битва Германа» (1808, видана 1821) та ін.

Одним із перших серед письменників Клейст виявив напружений інтерес до загадкових глибин людської душі, до світу підсвідомого. Ці тенденції виявилися в драмах "Пентесілеї" і "Кетхен із Гейльбронна". Кохання у Клейста – почуття ірраціональне і фатальне водночас, грішне й святе, воно володіє його героями сповна й безповоротно, стає для них найвищим щастям і найвищим служінням. Свідомість і свідомо воля віднині в їхній поведінці істотної ролі не відіграють.

Значним і оригінальним явищем німецької романтичної літератури є проза Клейста – його повісті й новели. У них він виступає як блискучий майстер-оповідач. Письменник дотримується традиційного розуміння новели як розповіді про якісь неординарні події. Незвичайним для німецької романтичної прози є стиль новел Клейста – чіткий і сухуватий, дуже динамічний, зосереджений на подіях і вчинках героїв, без психологічного аналізу і ліричних відступів ("Землетрус в Чилі", "Маркіз д'О", "Заручення Домінго"). Світ новел Клейста – світ ірраціональний і катастрофічний, в нього щомиті можуть увірватися руйнівні сили, що діють з нещадністю і невблаганністю фатуму.

Песа «Розбитий глек»

Цікавою є історія створення п'єси. Клейст і його троє друзів перебували у Швейцарії. Усі вони захоплювалися мистецтвом і одного разу вирішили виразити засобами літератури зміст картини, яка висіла у кімнаті Цшокке і відображала селянську тяжбу (позов) з приводу розбитого глека, і влаштували змагання. Картину, про яку йдеться, встановити не вдалося. Вважається, що це гравюра французького художника Жан-Жака Ле Во «Суддя, або Розбитий глек», (1782), яка відтворювала сьогодні втрачений оригінал Жана-Філібера Дебюкура. Отже, Генріх Цшокке мав написати оповідання, Людвіг Віланд – сатиру,

а Генріх Клейст – комедію. Після підведення підсумків перемогу, за свідченнями Цшокке, отримав Клейст.

Події відбуваються у нідерландському селі під Утрехтом. Суддя Адам розмовляє зі своїм писарем Світелком (*Licht*), коли несподівано прибуває судовий радник Вальтер, що має перевірити роботу суду і його фінансові справи. Невдовзі починається процес, у якому пані Марта Руль звинувачує нареченого своєї дочки Еви у тому, що він розбив цінний глек – сімейну реліквію. Наречений (Рупрехт) це заперечує. Сварячись між собою, учасники процесу намагаються відтворити події минулого вечора. Коли ж у підсумку виявляється, що глек розбив суддя Адам, який до того ж намагався залицятися до Еви, він (суддя) тікає. Наречені миряться і планують одружитися на Трійцю.

«Розбитий глек» висміює недоліки людської натури та судової системи. П'єса подібна на трагедію Софокла «Едіп цар» (бл. 429 р. до н.е.) тим, що в обох випадках винним є суддя, втім відрізняється тим, що Адам від самого початку знає про свою провину і всіляко намагається приховати правду (при чому глядачі це розуміють).

Український переклад здійснив 2017 року Ю. Андрухович на прохання Остапа Ступки, який вибрав цей твір для постановки на своє 50-річчя у київському Театрі імені І. Франка.

Проблема самотності людини, що так характерна вже для перших творів німецьких романтиків (наприклад, Тіка), знаходить чіткий вираз в творчості Клейста. Герой його драм та новел – одинока, замкнена в собі людина, штучно ізольована від суспільства. Тому внутрішній світ такої людини набуває перебільшено напруженого, ірраціонального, майже патологічного характеру. У центрі творів Клейста, як правило, виключні події – щось дивне, незвичайне для автора є вираженням найбільш суттєвого в людях. І хоча фантастика не грає такої важливої ролі в його творах, як наприклад в новелах та казках Гофмана та Тіка, події, які описує Клейст стоять на грані можливого та неможливого, вражають своєю неординарністю.

Вторгнення французького війська у Німеччину викликало шквал обурення в душі Клейста. Окрім публіцистичного "Катехізису німців", Клейст створює драму «Битва Германа», в якій оспівує велич середньовічних германців і виправдовує руйнування ними Риму. Французи сприймалися тоді як нащадки давніх римлян, і тому драму сприймали як антифранцузьку. Але не вся творчість Клейста була зосередженою на національній тематиці. В новелах «Землетрус у Чілі»

(1807), «Міхаель Кольхаас» (1810) Клейст виходить на загальнолюдський рівень осмислення вічного конфлікту між людиною і несправедливою цивілізацією.

Отже, як ми бачимо, визначальною рисою другого періоду не на загальнолюдські інтереси, а на суто німецькі. Також характерним є звернення до загадкових потаємних глибин людської душі, до світу її підсвідомого. В основі періоду лежить діяльність Гейдельберзького гуртка та творчість таких видатних письменників, як Генріх Клейст, Йоахим фон Арнім і Клеменс Бернано, брати Якоб і Вільгельм Грімм.

Третій етап – пізній романтизм – з 1815 до 1848 р. Центр романтичного руху перейшов до столиці Пруссії – Берліна. З Берліном пов'язаний самий плідний період у творчості Е. Т. А. Гофмана. У цей період розвивається гротескно-фантастичний, так званий гофманівський романтизм (за іменем найвідомішого представника Е.Т.А. Гофмана). Основна риса цієї течії – перенесення романтичної фантазмогорії до сфери повсякденного життя, тобто побуту, їх переплетіння, внаслідок чого убога сучасність постала у примхливому гротескно-фантастичному висвітленні.

У Берліні ж вийшла перша поетична книжка Г. Гейне. Однак у подальшому через широке розповсюдження романтизму по всій Німеччині і за її межами Берлін втрачає свою провідну роль у романтичному русі, оскільки виникає ряд локальних шкіл, а головне – проявляються такі яскраві індивідуальності, як Бюхнер і Гейне, які стають лідерами в літературному процесі всієї країни.

Четвертий етап німецького романтизму (1830–1848) тісно пов'язаний з проблемами сучасності. Романтизм у Німеччині набуває активного характеру, шукає нових засобів духовного перетворення дійсності (Г. Гейне, Г. Гервег).

2. Творчість Генріха Гейне

Загальна періодизація творчості Гейне

Перший період: 1816 – 1831 роки – до еміграції в Париж. Становлення романтичного методу переважно в ліриці і почасти в художній прозі.

Другий період: 1831 – 1839-ий роки – до книги «Людвіг Берні». Розвиток і поглиблення суспільно-політичної публіцистики.

Третій період: 1839 – 1848-ий роки – розквіт політичної лірики.

Четвертий період: післяреволюційна творчість, що зумовила нові мотиви та ідейно-естетичні устремління в діяльності поета.

Ім'я Гейне пов'язується з найвищими здобутками німецької романтичної поезії, але творчість поета не вкладається цілком у хронологічні та естетичні межі літератури романтизму і знаменує пошуки нових шляхів художнього відображення дійсності, шляхів, які започатковують у німецькій літературі і в творчості Гейне тенденції нового – реалістичного – напрямку, що прийде на зміну застарілій романтичній естетиці. Гейне нерідко називають «останнім романтиком», й сам він в одному з листів зазначав: «Тисячолітнє царство романтизму скінчилось, і я був останнім казковим царем, який склав із себе корону». Як письменник, Гейне жив гострим відчуттям кінця «старої» літератури, пов'язаної з романтизмом та веймарським класицизмом, і потребою в пошуках нових форм художнього осмислення життя. «...На мені закінчується стара німецька лірична школа; водночас я відкриваю нову школу сучасної німецької лірики», – писав Гейне.

Рання поетична творчість Гейне ще цілком виходить з настанов та правил традиційної романтичної поезії. Ліричний герой ранньої поезії Гейне – вільна, розкута особистість, яка критично оцінює навколишню дійсність і прагне протиставити їй власний, збагачений ідеалістичними уявленнями та романтичними барвами поетичний світ. На думку тодішнього Гейне, «характер сучасної літератури виявляє себе в тому, що в ній панують індивідуалізм і скепсис... Поезія вже не об'єктивна, не епічна і не наївна, а суб'єктивна і лірична». З німецькими романтиками естетичну позицію раннього Гейне споріднює культ вільної та незалежної людської особистості, який він розуміє в дусі ідей Французької буржуазної революції та її гасел рівності, справедливості і братерства. До певної міри в ранній поезії Гейне присутні й мотиви, які зближують його з Дж. Байроном, творчістю якого Гейне захоплювався, називаючи англійського поета своїм «двоюрідним братом». Це, зокрема, культ особи Наполеона і тема «світової скорботи».

Як і Байрон, Гейне вітав революційні та національно-визвольні рухи народів Європи. Так, звістка про Липневу революцію 1830 р. у Франції викликала в нього справжній шквал емоцій: «Це були сонячні промені, загорнуті в газетний папір», – згадував поет. 10 серпня він записав, радіючи, у своєму щоденнику: «Зникло моє бажання спокою. Нині я знову знаю, що я хочу, чого від мене потрібно, що я маю робити... Я син революції, і знову хапаюся за невразливу зброю, над якою мати моя вимовила своє магічне благословення... Квітів, квітів! Я увінчаю свою голову на смертельну боротьбу. І також ліру, дайте мені ліру, щоб я

проспівав бойову пісню... Слова, подібні до палаючих зірок, що падають з висоти, підпалюють палаци й освітлюють хатини... Слова подібні до блискучих металевих списів, що злітають до сьомого неба і вражають благочестивих лицемірів, які пробралися туди, у святе святих. Я весь – радість і спів, я весь – меч і полум'я».

Співзвучний духу романтичної європейської поезії в ранній ліриці, в пізніші періоди своєї творчості Гейне суттєво від неї віддаляється. Протиставляючи негативним історичним реаліям бажаний романтичний ідеал, Гейне водночас піддає скепсису та іронії вкладену в нього мрію про кращий світ, яка тепер видається поетові надто відстороненою від реального життя, надто казковою і нездійсненною, отже, такою, що викликає до себе іронічне ставлення. Відірваним від життя романтичним мріям Гейне натомість намагається протиставити рішучу наступальну позицію поета-громадянина. На відміну від узагальненого й абстрагованого пафосу несприйняття реальної дійсності, притаманного байронізму, Гейне чітко і конкретно вказує у своїх віршах на ті політичні, соціально-економічні, духовні негаразди, які, на його думку, гальмують прогресивні тенденції суспільного розвитку. Піднесені барвистою романтичною уявою образи поета на зрілому етапі його творчості вбирають у себе і відчутний саркастично-іронічний струмінь, і полемічний пафос, що майже завжди містить у собі гострий політичний підтекст.

Чи не найбільший здобуток Гейне-поета полягає в його унікальній для поезії першої половини ХІХ ст. здатності поєднувати найінтимніші почуття з найзлободеннішими потребами свого історичного часу. Гейне тяжів до «малої» форми короткого ліричного вірша, при цьому свої ліричні твори він, як правило, намагався об'єднувати в цикли за певною тематикою. Яскравий новаторський дух творчості Гейне, його невтомні пошуки, спрямовані на оновлення арсеналу художніх засобів поетичної лірики, дали підстави німецькому письменникові ХХ ст. Томасу Манну оцінити постать поета як «одну з найбільш граціозних, вільних, сміливих і поетичних натур, що коли-небудь народжувались у Німеччині». Сучасник Гейне, німецький критик Лудольф Вінбарг відзначав, що серед німецьких поетів не знає «жодного, хто б рівнем свого поетичного обдарування і неперевершеного естетичного світовідчуття міг би бути наближений до творця "Фауста" і хто б у своїй сфері був би більш Фаустом і Мефістофелем одночасно, ніж Генріх Гейне».

Художній світ Гейне. Творчий спадок Гейне досить значний за обсягом. Це поетичні, прозові та драматичні твори, літературна і філософська критика, політична публіцистика.

Літературний дебют Гейне відбувся в 1817 р., коли в журналі «Гамбурзький страж» були надруковані його перші вірші. Через чотири роки Гейне з'явився до редактора берлінського журналу «Співрозмовник» Губіца зі словами: «Я вам зовсім не відомий, але хочу стати відомим завдяки вам». Так побачила світ перша невеличка збірка поета «Вірші Генріха Гейне» (1821), яка отримала схвальні відгуки літературної критики. У 1822 р. в одному з німецьких журналів анонімний критик у рецензії на першу збірку віршів Гейне писав: «Жоден поет у нашій літературі не змалював ще свій суб'єктивний світ, свою індивідуальність, своє внутрішнє життя з такою різкою нещадністю, як це зробив Гейне у своїх віршах». Юнацька лірика Гейне була відгуком на перше нерозділене кохання до своєї двоюрідної сестри Амалії, з якою він познайомився, коли жив у Гамбурзі, в родині свого дядька Соломона. Амалія зневажила кохання Гейне і вийшла заміж за багатого пруського аристократа. Поет же страждав через її зверхнє, погордливе ставлення до нього і до віршів, які він складав «тільки для неї».

Перед закінченням університетського курсу та від'їздом із Берліна Гейне встиг надрукувати ще одну збірку поезій – «Трагедії з ліричним інтермецо» (1823), до якої, крім віршів, увійшли й дві трагедії – «Альмансор» і «Вільям Раткліф», написані на сюжети з історії арабської Іспанії і Шотландії.

Найвизначнішими з творів раннього періоду творчості Гейне стали його третя поетична збірка «Книга пісень» (1827) та прозові «Подорожні картини» (1826–1831).

«Подорожні картини» складаються з чотирьох томів: «Подорож на Гарц», «Ідеї. Книга Ле Гран», «Італія», «Англійські фрагменти». «Подорож на Гарц» – це опис подорожі в гори, яку здійснив у 1824 р. Гейне. Автор змальовує сатиричні картини провінційних німецьких містечок, висміює міщанський побут, псевдонауку, що процвітає в університетах, протиставляє сірому існуванню обивателів величність природи і трудове життя скромних мешканців гірських селищ. Проза тут чергується з віршами, написаними у формі народних пісень, сказань, балад. Другий том – «Ідеї. Книга Ле Гран» – оповідь про французьку революцію і наполеонівські походи, що має форму розмови поета з коханою жінкою. Центром розповіді є спогад про 1806 р., коли

Дюссельдорф перейшов під юрисдикцію Наполеона. Образ Наполеона постає в романтичному ореолі, проте головним героєм є не він, а простий французький барабанщик Ле Гран, образ якого сприймається як символ Великої Французької революції. Цикл «Італія» містить розповіді про сучасну Генріхові Гейне Італію, її політичній устрій, архітектуру, мистецтво, народне життя. Гейне вводить у текст і історичні спостереження, і філософські роздуми про визначні події свого часу, і різку полеміку з політичними та літературними супротивниками. В «Англійських фрагментах» (4-й том) Гейне дає реалістичні замальовки англійської дійсності: картини життя аристократії, середнього класу, пролетаріату, показує різкий контраст між світом злиденності і багатства.

Творчість Генріха Гейне періоду французької еміграції (1831—1856) можна поділити на два періоди. В перший період, який охоплює 30-ті роки, Гейне (упродовж понад десяти років) майже не писав віршів, натомість виступав як публіцист, філософ та історик, публікуючи у французьких часописах статті про німецьку філософію, про романтичну школу, а в німецьких газетах і журналах — матеріали про політичне та художнє життя Франції. Цим самим Гейне взяв на себе місію культурного посередника між двома країнами, особливий акцент зробивши на тому, щоб донести до німецької громадськості свободоловнї ідеали, що,їх обстоювали визначні діячі французької суспільно-політичної та філософської думки, а також бунтарський дух французьких революційних рухів і декларованих ними демократичних гасел.

В другий період, що припадає на 40-ві–50-ті роки, Гейне знову повертається до поезії, видає ще дві поетичні збірки – «Сучасні вірші» (1843—1844) та «Романсеро» (1851), пише поеми «Атта Троль» (1841) і «Німеччина. Зимова казка» (1844).

«Сучасні вірші» – це переважно зразки публіцистичної, революційної лірики. Наприклад, вірш «Доктрина» (в ньому Гейне називає себе «барабанщиком революції»), який «вибиває зорю» і будить людей) закликає до дії, що повинна змінити пасивне філософствування; вірш «Новий Александр» спрямований проти пруського короля; вірш «Сілезькі ткачі» написаний як відгук на повстання ткачів у 1844 р.

Збірка поезій «Романсеро» складається з трьох частин: «Історії», «Ламентациї» і «Єврейські мелодії». Щодо назви збірки, то вона, за словами Гейне, «з'явилася тому, що тон романсу домінує у віршах, які тут зібрані». Маються на увазі не вокальні п'єси, поширені в музичній культурі XIX ст., а іспанські романси – поезії ліро-епічного змісту

середньовічного походження. До першого циклу віршів збірки увійшли балади, написані на міфологічні, історичні, сучасні сюжети («Цар Давид», «Карл I», «Шельм фон Берген»). У другому вміщено вірші-спогади про минуле життя і сумні роздуми про сучасність («У жовтні 1849 р.», «Enfant perdu» та ін.). У третьому циклі Гейне звертається до мотивів єврейського фольклору та сюжетів з єврейської історії («Єгуда бен Галеві», «Диспут» та ін.).

Сатирична поема «Атта Тролля. Сон літньої ночі» створена в дусі комічного «тваринного епосу» (Гейне розповідає тут про пригоди бурого ведмедя Атта Тролля та його родини) і спрямована проти німецьких міщан і невігласів, які ненавидять прогрес, заздять розуму й таланту інших, видають себе за лібералів і соціалістів.

Поема «Німеччина. Зимово казка» – вершина соціальної й політичної сатири і у творчості Гейне, і в німецькій літературі XIX ст. в цілому. Сюжетом поеми є поїздка Гейне з Парижа в Берлін. Об'єктом сатири Гейне обирає політичне становище Німеччини, її вікову відсталість та німецьку націоналістичну ідеологію. Він таврує дворянство, буржуазію, церкву, а особливо – прусський мілітаризм. Із сумом поет зазначає, що його батьківщина в 40-х роках усе ще перебуває в обіймах зимового сну. Він нагадує німцям, що вся Європа «заручена з генієм свободи» і німецькому народові давно пора прокинутися. Найхарактернішою рисою поеми є поєднання нищівної сатири і високого позитивного пафосу. Художня своєрідність поеми досягається сатиричними засобами. Це саркастична іронія і пафос, насмішка і лють, сплав фантастики і реальності, тобто, за словами самого Гейне, «політико-романтичні» засоби, які, як він сподівався, «нанесуть смертельний удар прозаїчно-високопарно-тенденційній поезії». Останнім прижиттєвим твором поета став перший том «Різних творів Генріха Гейне» (1854), в якому було надруковано завершальну збірку його лірики – «Поезії 1853–1854 років».

Поетична збірка «Книга пісень», найдовершеніше творіння Гейне, лише за його життя перевидавалася дванадцять разів і принесла йому славу не тільки найкращого поета Німеччини, а й одного з найвідоміших поетів XIX ст. у всій європейській літературі.

Історія задуму.

До збірки «Книга пісень» увійшли поезії, написані впродовж 1816–1827 рр. Спільною тематичною основою, що об'єднує всі вірші збірки в цілісний твір, стала тема нерозділеного кохання, глибокого почуття, що

його переживає ліричний герой, який страждає за втраченою коханою. «З мого великого болю творю я пісні маленькі», – говорить поет і гірко зауважує: «Книжка – то тільки урна з попелом мого кохання». Біографічним прототипом ліричного героя збірки виступає сам поет. Образ дівчини, якій адресовано любовні послання ліричного героя, нав'язаний постаттю двоюрідної сестри поета, Амалії, в яку він був глибоко і безнадійно закоханий у роки навчання в університеті. Страждання нерозділеного кохання завдавали йому душевного болю і водночас були й джерелом високого натхнення, яке Гейне виливав у чудові поетичні рядки. «Вона мене не кохає... Серце болить від того, що вона так жорстоко і зверхньо принизила чудові пісні, які я присвячував їй одній... Але, уяви собі, незважаючи на це, муза мені зараз стала набагато милішою, ніж раніше. Вона стала для мене відданою товаришкою-розрадницею», – писав Гейне в одному з тогочасних листів до свого приятеля по Дюссельдорфському ліцею.

На творчий задум збірки помітний вплив мали не лише біографічні, а й літературні чинники. З одного боку, художню структуру своєї збірки поет будує за аналогією з поетичною збіркою «Канцоньєре» (1336–1373) італійського поета епохи Відродження Франческо Петрарки, який оспівує в ній своє кохання до мадонни Лаури. У Петрарки Гейне запозичує й назву свого твору: «Канцоньєре» в перекладі означає «Книга пісень». З іншого боку, називаючи свої вірші піснями, Гейне орієнтується при цьому на притаманну німецькій романтичній поезії 20-х років ХІХ ст. тенденцію до наслідування зразків народнопісенної творчості. Спираючись на світові традиції літературної любовної лірики, Гейне водночас розширює її загальноприйнятні канони.

Новаторське значення збірки насамперед пов'язане з головним її персонажем – ліричним романтичним героєм. В його образі Гейне створює узагальнений портрет молодого європейця, людини розчарованої і зневіреної у псевдодуховному змісті тих ідеалів, які їй пропонує сучасна епоха. Це герой, що схвильовано вбирає в себе враження довколишнього світу, буває то іронічно насмішкуватим, то романтично піднесеним, але незмінно відчуває свою перевагу над «цивілізованим» світом філістерів. Та поведінка ліричного героя не спрямована лише на демонстрацію своєї переваги над нікчемною дійсністю. Кредо ліричного героя без кохання немає щастя, без щастя неможливе життя. Однак ліричний герой не зосереджений лише на своїх

інтимних переживаннях, а, навпаки, органічно вписаний у реалії своєї історичної епохи з усіма її соціально-політичними прикметами та негараздами, наділений гострим відчуттям того, що «світ розколовся і тріщина пройшла крізь серце поета», що ця тріщина, яка розколола навпіл його серце, бере свій початок з прірви безсердечності та несправедливості, які панують у сучасному йому суспільстві. Саме в ньому вбачає джерело своїх страждань ліричний герой. Любовна туга переростає в скаргу на несправедливість злого світу, особисте розчарування – в неприйняття цього світу. Тому типова для романтизму тема нерозділеного кохання звучить у Гейне по-новому. Адже дівчина відвертається від закоханого в неї юнака, бо він бідний, а вона заможна, їх розлучає насамперед соціальна – нерівність. Так особиста трагедія героя «Книги пісень» набуває суспільного узагальнення. Герой Гейне не бажає миритися з гіркою долею, прагнучи щастя на землі, а не в потойбічному світі, і цим поет закликає читача не коритися обставинам, а боротися за своє право на щастя.

Ці новаторські ідейні риси поезії Гейне 1820-х років відзначали вже його сучасники. Письменник Карл Immerман побачив у ній «ту гірку ворожість до нікчемного, безплідного лихоліття і ту глибоку лють до нього, якою кипіло ціле покоління».

Четверта частина віршів (близько 60-ти), що увійшли до «Книги пісень», не пов'язана з темою кохання. В них Гейне критикує навколишню дійсність, висміює соціальні й морально-етичні засади феодально-бюргерської Німеччини: схиляння перед титулами й багатством, лицемірство церкви, святенництво міщанства, рутинність офіційної науки («Пісня про дукати», цикл «Сонети», «Світ наш занадто фрагментоподібний», «Кастрати аж завищали», «Крізь хмару осінній півмісяць», «Пролог» з «Подорожі на Гарц»). Поет не раз повторює, що в домах людських і в серцях людських живуть «обман, і горе, і брехня» («Сутінки богів»); «Немає сил; мов до землі прибитий, живу між гадів, світ мені – тюрма». Мов Атлас, несе він на собі весь незмірний світ страждань і водночас усвідомлює свою місію митця як виразника прогресивних сподівань нації:

Відомий в землі німецькій
Поет німецький я.
Згадають людей найкращих –
Назвуть і мое ім'я.

Багато німців, дитино,
Хочуть того, що й я.
Згадають найгірше лихо –
Назвуть і моє ім'я.

(Переклад Л. Первомайського)

Значне місце у «Книзі пісень» відводиться природі, яка стає повноправною «дійовою особою». Зображуючи природу, поет відтворює свої настрої, поривання, мрії, страждання й радощі.

Композиція збірки.

«Книга пісень» включає 215 віршів, поділених на п'ять циклів: «Юнацькі страждання», «Ліричне інтермецо», «Знову на Батьківщині», «З подорожі на Гарц», «Північне море».

Перші три цикли збірки відображають три етапи нерозділеного кохання ліричного героя. В циклі «Юнацькі страждання» кохана з'являється до нього в його хворобливій уяві. В «Ліричному інтермецо» простежуються всі етапи любовних стосунків закоханих у реальності. В циклі «Знову на Батьківщині» кохання постає в спогадах героя про пережиту ним драму. Своєрідним епілогом до збірки є цикли «З подорожі на Гарц» і «Північне море», які тематично не пов'язані з історією кохання. Перший з них відображає враження ліричного героя від подорожі на гірський масив Гарц, другий присвячений пам'яті Байрона, співця моря та трагічної самотності, поезія якого співзвучна почуттям ліричного героя Гейне.

Цикл «Юнацькі страждання». Цикл у свою чергу ділиться на невеличкі розділи, вірші яких згруповано за тематичним і жанровим принципами («Сновидіння», «Пісні», «Романси», «Сонети»). Наскрізна тема циклу – муки нерозділеного кохання, ревності до щасливого суперника, різні історії нещасливих закоханих. Знехтуване почуття стає джерелом різкого конфлікту поета з дійсністю, яка й сприймається ним крізь призму своєї душевної драми. У першому циклі кохання – це фатальна, ірраціональна сила, що несе страждання і загибель. Поет живе у світі гнітючих снів і марень, його переслідують образи нерозділеної любові й невірної коханої, яка й сама страждає від того, що завдає йому стільки болю й мук, перед ним встають привиди й мерці з могил, і всі вони – жертви нещасливого кохання. Кохана з'являється поетові уві сні: то на балу в сатани, то в образі чужої нареченої під вінцем, то у вигляді мовчазної і холодної, мов мармур, дівчини. Себе самого ліричний герой

уявляє то зневаженим лицарем, то в'язнем, який очікує страти. Марио сподівається він на зустріч із коханою і нарешті залишає рідне місто, щоб розірвати зачароване коло.

Цикл «Ліричне інтермецо». Цикл складається з прологу та невеликих ліричних мініатюр. Відповідно до назви (інтермецо – невеличкий музичний твір, який розміщений між іншими творами і варіює спільну для цих творів тему, змінюючи її характер та настрій), цикл розгортає тему нерозділеного кохання ліричного героя в дещо іншому емоційному та смисловому забарвленні. На відміну від першого циклу, тут кохання не є якоюсь ірраціональною і фатальною силою, що несе страждання і загибель, тут воно постає як суто людське почуття, що приносить і щастя, і муки.

Цикл має свій мікросюжет, в якому є зав'язка, кульмінація- розв'язка, подається розгорнута картина драматичних стосунків ліричного героя та його коханої. Роль зав'язки виконує перший вірш «Як в травні місяці сади...», що створює ліричну весняну атмосферу, в якій разом із пробудженням природи ліричний герой закохується й освічується «їй». У наступних віршах змальовано блаженний стан закоханості, до якого долучається почуття солодкого смутку – можливо, передчуття майбутніх любовних мук. На все поет дивиться закоханими очима, він навіть починає розуміти мову зірок; Мадонна в соборі здається йому схожою на його кохану. Та виникло перше непорозуміння, за ним, щоправда, йде примирення, каяття, поцілунки, хоча поет починає підозрювати, що вона «безсердечна», що вона «підступна». Незабаром настає катастрофа – кульмінація: вона не любить його; вона наречена іншого; вона виходить заміж. Поет карається її зрадою, його мучать спогади, він намагається іронізувати над своїм обманутим почуттям, звинувачує невірну, пробує пояснити собі те, що сталося. Уся ця складна гама почуттів поета розгортається аж до останнього вірша, в якому поет сподівається покінчити з минулим, – розв'язка: Чому труна велика? Скажу вам до ладу: Я в ній своє кохання І біль свій покладу.

В міру того як закохані віддаляються одне від одного, у віршах циклу з'являються образи природи, співзвучні стражданням героя, та образи гнітючої реальності, в якій кохання – лише привід для нікчемного пліткарства, але ніщо у світі не може розрадити ліричного героя і позбавити його мук кохання.

Поетичними перлинами циклу «Ліричне інтермецо» є вірші «Чому троянди немов неживі...» та «Коли розлучаються двоє...».

3. Своєрідність романтичного стилю Гофмана. Ідейно-художні особливості його новел.

Фантастичні новели і романи Гофмана – найвизначніше досягнення німецького романтизму. Гофман належить до тих рідкісних письменників, художній світ яких став поняттям називним. Коли говорять про гофмановском образ або сюжет, мають на увазі химерне з'єднання елементів реальності з фантастичною грою авторської уяви. На відміну від ранніх романтиків, яким навколишній світ малювався лише якимсь відблиском світу надреального, Гофман сприймав дійсність як об'єктивну даність. Проте цей світ уявляється йому ірраціональним, оскільки неможливе отримання світової гармонії в існуючих конкретних обставинах.

Блискуча фантазія у поєднанні із строгим і прозорим стилем забезпечили Гофману особливе місце в німецькій літературі. Дія його творів майже ніколи не відбувалася в далеких краях - як правило, він поміщав своїх неймовірних героїв в повсякденну обстановку. Саме через це його називають іноді романтичним реалістом. Він по-своєму втілює погляди романтиків в життя. Відчуття подвійності буття, болісного розладу між ідеалом і дійсністю пронизує всю його творчість, проте, на відміну від більшості його побратимів, він ніколи не втрачає із виду земну реальність.

Як і його попередники по романтичній школі, Гофман шукає ідеали в мистецтві. Ідеальний герой Гофмана – музикант, художник, поет, який поривом уяви, силою свого таланту творить новий світ, більш здійснений, ніж той, де він приречений існувати повсякденно.

Буденність життя Гофман спостерігав дуже близько; не умоглядно, а на власному гіркому досвіді спіткав він всю глибину конфлікту між мистецтвом і життям, що особливо хвилював романтиків. Різносторонньо обдарований художник, він з рідкісною прозорливістю уловив реальні суперечності свого часу і відобразив їх в нескороминущих творіннях своєї фантазії.

Вступивши в літературу в ту пору, коли ієнськими і гейдельберзькими романтиками вже були сформульовані і розвинені основні принципи німецького романтизму, Гофман був художником-романтиком. Характер конфліктів, що лежить в основі його творів, їх проблематика і система образів, саме художнє бачення світу залишаються у нього в рамках романтизму. Так само як і у ієнців, в основі більшості творів Гофмана знаходиться конфлікт художника з суспільством. Початкова романтична

антитеза художника і суспільства - в основі світовідчуття письменника. Услід за ієнцями вищим втіленням людського «Я» Гофман вважає творчу особистість – художника, «ентузіаста», за його термінологією, якому доступний світ мистецтва, світ казкової фантастики, ті єдині сфери, де він може повністю реалізувати себе і знайти притулок від реальної філістерської повсякденності.

Але і втілення і вирішення романтичного конфлікту у Гофмана інші, ніж у ранніх романтиків. Через заперечення дійсності, через конфлікт художника з нею ієнці піднімалися до вищого ступеня свого світовідчуття - естетичного монізму, коли весь світ ставав для них сферою поетичної утопії, казки, сферою гармонії, в якій художник осягає себе і Всесвіт. Романтичний герой Гофмана живе в реальному світі (починаючи з кавалера Глюка і кінчаючи Крейслером). При всіх своїх спробах вирватися за його межі в світ мистецтва, у фантастичне казкове царство Джінністан, він залишається в оточенні реальної конкретно-історичної дійсності. Ні казка, ні мистецтво не можуть привнести йому гармонію в цей реальний світ, який зрештою їх собі підпорядковує. Звідси постійна трагічна суперечність між героєм і його ідеалами, з одного боку, і дійсністю – з іншою. Звідси дуалізм, від якого страждають герої Гофмана, двовимірність в його творах, нерозв'язність конфлікту між героєм і зовнішнім світом в більшості з них, характерна двоплановість творчої манери письменника.

Одним з істотних компонентів поетики Гофмана, як і ранніх романтиків, є іронія. Причому в гофмановській іронії як творчому прийомі, в основі якого лежить певна філософсько-естетична, світоглядна позиція, ми можемо чітко, розрізнити дві основні функції. У одній з них він виступає як прямий послідовник ієнців. Мова йде про ті його твори, в яких вирішуються чисто естетичні проблеми і де роль романтичної іронії близька тій, яку вона виконує у ієнських романтиків. Романтична іронія в цих творах Гофмана отримує сатиричне звучання, але сатира ця не має соціальної, суспільної спрямованості. Прикладом прояву такої функції іронії є новела «Принцеса Брамбілла» – блискуча за своїм художнім виконанням і типово гофманівська в демонстрації двоплановості його творчого методу.

Услід за ієнцями автор новели «Принцеса Брамбілла» вважає, що іронія повинна виражати «філософський погляд на життя», тобто бути основою ставлення людини до життя. Відповідно до цього, як і у ієнців,

іронія є засобом вирішення всіх конфліктів і суперечностей, засобом подолання того «хронічного дуалізму», від якого страждає головний герой цієї новели актор Джільо Фава.

У руслі цієї основної тенденції розкривається інша істотніша функція його іронії. Якщо у енцив іронія як вираз універсального ставлення до світу ставала одночасно і виразом скептицизму і відмови від дозволу суперечностей дійсності, то Гофман насищає іронію трагічним звучанням, у нього вона містить в собі поєднання трагічного і комічного. Основний носій іронічного відношення до життя у Гофмана – Крейслер, «хронічний дуалізм» якого трагічний на відміну від комічного «хронічного дуалізму» Джільо Фава. Сатиричний початок іронії Гофмана в цій функції має конкретну соціальну адресу, значний суспільний зміст, а тому ця функція романтичної іронії дозволяє йому, письменникові-романтикові, відобразити і деякі типові явища дійсності («Золотий горщик», «Крихітка Цахес», «Життєві переконання Кота Мурра» – твори, що найбільш характерно відображають цю функцію іронії Гофмана).

Висновок. У німецьких романтиків виникає свідоме прагнення творити мистецтво, що виходить із національних витоків та основ і відзначається яскравою національною своєрідністю.

На цьому шляху вони досягли неабияких успіхів і збагатили національну літературу.

Термінологічний мінімум

Романтизм – один із провідних напрямів у літературі, науці й мистецтві, що виник наприкінці XVIII ст. у Німеччині та існував у літературі Європи й Америки в першій половині XIX ст. Романтики виступали проти нормативності класицистичного мистецтва, проти його канонів та обмежень.

Романтична іронія. *Романтичну іронію* розробили німецькі романтики (Ф. Шлегель, А. Мюллер), спрямовуючи її на літературну форму і використовуючи як засіб заперечення всього нерухомого і закостенілого. Г. В. Ф. Гегель вважав іронію романтиків суб'єктивною грою свідомості.

Травестія (від італ. *Travestire* – перевдягати) – один із різновидів бурлескної, гумористичної або сатиричної поезії, у якому твір серйозного або й героїчного змісту та відповідної форми переробляється,

«перелицьовується» у твір комічного характеру з використанням панібратських, жаргонних зворотів.

Пародія – сатиричний або гумористичний твір, який наслідує, імітує творчу манеру письменника або напряму з метою його висміяти.

Гротеск – тип художньої образності, який ґрунтується на химерному поєднанні фантастичного і реального, прекрасного і потворного, трагічного і комічного, життєподібного і карикатурного. Гротеск – найвищий ступінь комічного. Особливо яскраво виявляються сатиричні форми гротеску.

За допомогою гротеску митець створює специфічний «гротескний» світ, аномальний і дивний світ, в якому реальне та нереальне несподівано постають в органічній єдності.

Метафора (грец. *μεταφορά* – «перенесення») – один із основних тропів поетичного мовлення. У метафорі певні слова та словосполучення розкривають сутність одних явищ та предметів через інші за схожістю чи контрастністю

Повість-казка – це авторський твір, з чарівним сюжетом, довгою історією і великим числом казкових героїв, яких не існує в реальному житті.

До повісті-казки «Крихітка Цахес на прізвисько Циннобер»

Каприччо (жанр) (італ. *capriccio*, тобто «примха», фантазія на тему, примхливе зображення) – жанр образотворчого мистецтва, значно поширений в добу італійського бароко 17-18 ст.

Альраун – корінь мандрагори, якому приписувались магічні властивості.

Компендіум – скорочення; скорочений, прямий шлях.

Пумпернікель – сорт хліба в Німеччині.

Реферандарій – це людина, яка приймала скарги від приватних осіб і передавала їх канцлеру.

Вельзевул. У ранньохристиянській релігії – володар демонів, друга фігура в Пеклі, найближчий соратник і співправитель Сатани-Люцифера.

Філістер (нім.) – самовдоволена й обмежена людина з вузьким, міщанським світоглядом і святенницькою поведінкою. Із філістерів і складається суспільство. Це бюргери, чиновники, комерсанти, представники дохідних професій, які мають зиск, статки та тверді у своїх поняттях і цінностях.

Ентузіасти – представники творчих професій, здатні відчувати недосконалість звичайного світу.

Концепція "нового історизму": теорія та художня практика

Дисципліна: Тенденції розвитку новітньої зарубіжної літератури

Вид лекції: оглядова

Дидактичні цілі:

Навчальні: ознайомлення з сутністю концепції "нового історизму" та її впливу на тенденції розвитку новітньої зарубіжної літератури.

Розвиваючі: розвинути теоретичні знання, що стосуються новітнього літературного процесу 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: Історія зарубіжної літератури; Теорія літератури; Методика викладання зарубіжної літератури у вищих навчальних закладах, Історія, Філософія.

Основні поняття: літературний процес, новітня зарубіжна література, новий історизм, жанр, стиль, художня реальність.

Навчально-методичне забезпечення: мультимедійна презентація.

План

1. Новітня історична наука про історію як наратив.
2. Літературознавчий "новий історизм": текстуальність історії vs історичність тексту.
3. Наративізація історії як художній прийом у романі Грема Свіфта "Вотерленд".
4. Новий історизм як художній метод у романі М. Етвуд "Сліпий убивця".
5. Роман М. Ондатже "Англійський пацієнт" як художня практика нового історизму.
6. Роман П. Акройда "Процес Елізабет Крі" з новоісторичного погляду.
7. Висновки.

Рекомендована література:

1. Анисимова А. Э. Новый историзм // Зарубежное литературоведение XX века. М. : Intrada, 2004. С. 292-294.
2. Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. / За ред. М. Зубрицької. Львів, 1996. 831 с.
3. Іванова Н.В. Інтерпретація історії у романі М. Ондаатже «Англійський пацієнт» // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]. Сер. : Філологія. Літературознавство. 2010. Т. 135, Вип. 122. С. 34-39. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdufl_2010_135_122_9.
4. Кеба О.В. Наратив vs історія (за романом Г. Свіфта "Вотерленд") // Наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка : зб. за підсумками звіт. наук. конф. викл., докторантів і асп., 24–25 берез. 2015 р. : вип. 14, у 3 т. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, 2015. Т. 3. С. 6–7.
5. Кеба О.В. Новий історизм як художній метод у романі М. Етвуд "Сліпий убивця" // Сучасний рух науки : тези доп. IV міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 6–7 груд. 2018 р. Дніпро, 2018. С. 538–542.
6. Кеба О.В. Роман М. Ондатже "Англійський пацієнт" як художня практика нового історизму // Література в контексті культури : Всеукр. наук. конф. : матеріали. Дніпро, 2018. С. 11-12.
7. Кеба О.В. Роман П. Акройда "Процес Елізабет Крі" з новоісторичного погляду // Підсумки розвитку наукової думки: 2018 : зб. наук. праць «ЛОГОΣ» за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф., м. Івано-Франківськ, 5 груд., 2018 р. Вінниця : ГО «Європейська наукова платформа», 2018. Т. 3. С. 119–122.
8. Крамар В. Б. Наратив Джона Апдайка, Грема Свіфта і Джуліана Барнса (компаративістський аспект) // Наукові праці [Текст] : науково-методичний журнал. Т. 193. Вип. 181. Філологія. Літературознавство / ред. Л. П. Клименко [та ін.]. Миколаїв : ЧДУ ім. Петра Могили, 2012. С. 40-44.
9. Саїд, Едвард. Культура й імперіялізм. К. : «Критика», 2007.
10. Ackroyd P. Dan Leno and the Limehouse Golem. London : Minerva, 1995. 282 p.
11. Bradbury M. The Modern British Novel / Malcolm Bradbury. URL: <http://ru.scribd.com/doc/23663576/The-Modern-British-Novel#scribd>
12. Greenblatt S. Towards a Poetics of Culture // The New Historicism. Ed. by H. Aram Veesser. New York : Routledge, 1989. 317 p.

13. Schütze, Anke. I think after More I will do Turner and then I will probably do Shakespeare / An Interview with Peter Ackroyd. 1995. URL : www.webdoc.gwdg.de/edoc/ia/eese/articles/schuet-ze/8_95.html.

14. Stephens M. The Professor of Disenchantment (Stephen Greenblatt and the New Historicism) // West - 1992. URL : <http://www.nyu.edu/classes/stephens/Greenblatt%20page.htm>.

15. Swift, Graham. Waterland. URL : <http://www.freebestread.com/Other/waterland.html>.

16. Zepetnek, Steven T. de. Michael Ondaatje's The English Patient, 'History,' and the Other // <http://docs.lib.purdue.edu/clcweb/vol1/iss4/>

Інформаційні ресурси

1. "Портал художньої, наукової і навчальної літератури" – <http://www.twirpx.com>.

2. "Читальний зал" – <http://www.ex.ua/>

3. "1576. Бібліотека Українського світу" – <http://1576.ua/books/3489>

4. "Научная электронная библиотека" – <http://elibrary.ru/>

5. "Національна бібліотека України імені В.І. Вернадського" – <http://nbuv.gov.ua/>

Текст лекції

1. Новітня історична наука про історію як наратив.

Формування нового історизму розпочалося в історичній науці ще на початку ХХ ст. Відомий учений того часу Джордж Маколей Тревельян у статті «Кліо, Муза» (1904) заявив, що претензії історика на науковість не є обґрунтованими: він може лише інтерпретувати свідчення, і основний інструментом у цьому процесі для нього слугує сила уяви.

Невдовзі після цього Бенедетто Кроче у праці «Теорія і історія історіографії» (1915) висунув основні ідеї нового розуміння історії: "сучасність історії"; неперервність духовного розвитку кожного народу; історія як органічний зв'язок минулого і теперішнього; визнання ролі особистості як у процесі історичного розвитку, так і в процесі пізнання.

Значний внесок у подальше формування неоісторизму внесли представники так званої «Школи Анналів» – французькі історики Люсьєн Февр і Марк Блок. Їхня концепція полягала в необхідності заміни класичної «історії-розповіді» на «історію-проблему». Вони здійснили спроби створити «тотальну» історію, тобто історію, яка описує всі існуючі в суспільстві зв'язки, і визначили «епістемологічний поворот» в

історичній науці, згідно з яким «історичне джерело саме по собі є німим», питання йому ставить дослідник. При цьому цінним оголошувалося навіть фальсифіковане джерело, оскільки з його допомогою можна з'ясувати, чому з'явилася фальсифікація, кому це було вигідно і т.ін.

Особливу увагу ці вчені звертали на вивчення масових уявлень людей певної епохи ("історія ментальностей"), аксіологічні зміни впродовж віків, проблему історичної пам'яті, а також на паралелі між історією і літературою.

Зокрема, Марк Блок: наголошував: «Історики «школи "Анналів"» замість історії-хронології, що зістарилася й животіла в ембріональній розповідній формі позитивістської історіографії, запропонували свій проект багат шарової аналітичної і структурної історії...».

Показово, що приблизно в цей час письменники Дж. Джойс, Ф. Кафка, Р. Музіль створюють роман нового, «структурного» типу, особливості композиції якого не дають змоги читачеві виявити в ньому єдину сюжетну лінію. Роман такого типу не має яскраво вираженого початку, середини, кінця і «народжується-живе» тільки в процесі читання-перечитування.

Ідеї французьких істориків були підтримані й американськими істориками. Так, Чарльз Остін Бірд і Карл Беккер у своїх працях робили акцент на відносності історичного знання. Вони відкинули класичну парадигму історії, засновану на переконанні в наявності твердих "цеглинок"-фактів, що існують незалежно від дослідників, які створюють на їх основі об'єктивний образ історії. Ч. Бірд у своєму знаменитому «адресі» до Американської Історичної Академії (в якості її новообраного президента) у 1933 році виголосив ключову тезу: «Історія як думка, а не як дійсність...».

Звідси випливала концепція суб'єктивної природи історичного знання як акту віри, що ґрунтується на вільному виборі істориком фактів і дослідницьких концепцій: оскільки сили історика обмежені, він не може взяти всі факти про ту чи ту подію нового і новітнього часу і відбирає їх суб'єктивно, відповідно до обставин життя і своїх природних властивостей.

У практиці конкретного історичного дослідження відносна достовірність результатів визначається відповідністю його висновків гіпотетичним засновкам пропонованої концепції.

Особливо послідовно тезу про суб'єктивність історичного знання і його «нарративну» природу відстоював Гайден Вайт. Його «Метаісторія» (Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe,

1973) спричинила появу нового історизму в літературознавстві та нових методів досліджень в історіографії. Учений, зокрема, обстоював думку про те, що історія є наративом, «поетичним актом». Аналіз історичного письма здійснюється в термінах: а) осюжетнення - оформлення подій в історію певного типу, спираючись на переконання, що наративи мають пояснювальну властивість, а історик завжди маніпулює фактами та подіями, певним чином структуруючи їх; б) тропології, тобто за допомогою художніх образів. "Романісти можуть мати справу з уявними подіями, тоді як історики займаються подіями реальними, проте процес сплавлення подій, уявних чи реальних, у зрозумілу сукупність, здатну служити об'єктом репрезентації, є процесом поетичним [...]. У неоформлених історичних документах [...] факти існують лише як маса статичних фрагментів. Ці фрагменти потрібно з'єднати у такий же самий спосіб, як романісти з'єднують фрагменти своєї уяви, аби продемонструвати впорядкований світ".

Лише через брак критичної скромності історики можуть твердити, що вони "відкривають", а не вигадують зв'язні історичні структури. Структура як така не є іманентною властивістю минулих подій, сюжет історичного наративу не міститься у самих подіях, а вибудовується за допомогою наративних засобів.

Як висновок Г. Вайт стверджує: не існує єдиної істини, а натомість є численні різноманітні "істини", які неодмінно є відносними, тимчасовими та частковими. Ця ідея множинності істини стала особливо привабливою для британських постколоніальних та феміністичних студій, які переглядають імперський та патріархальний архів.

2. Літературознавчий «новий історизм»: текстуальність історії vs історичність тексту.

Концепція нового історизму почала формуватися на початку 1960-х і аж до 1980-х продовжувала відшліфовуватися. У цьому процесі визначилася і центральна категорія нового історизму – "Текстуалізація". Формулою «нового історизму» стала фраза Луї Монтроуза: «Новоісторизм переймається навзаєм історичністю тексту й текстуальністю історії».

Цю формулу Монтроуза докладно обґрунтував Стівен Грінблатт. Він наполягав, що література не знаходиться в «трансісторичній», суто естетичній царині, незалежній від інших форм і виявів суспільної свідомості.

Літературно-художній твір є одним із видів тексту як такого. Він завжди є історичним джерелом, а історичні джерела в свою чергу виступають літературними текстами. У такий спосіб стирається традиційна фундаментальна різниця між текстом та контекстом, що більше не вважається незмінною історичною реальністю.

Історія не є однорідним і постійним патерном фактів і подій, які можна використати як «тло» для пояснення літератури епохи або сказати, що вони віддзеркалюються літературою, чи слугують «матеріальним» базисом (як у марксистському літературознавстві) для продукування особливостей художнього тексту. Навпаки, літературний твір «вґрунтовано» в його контекст так, як інтерактивний (інтертекстуальний) компонент уміщено в мережу всіляких інституцій, вірувань, культурницьких, владних стосунків, практик і продукцій, що разом і складають «історію».

Історія й художня проза вже більше не розташовуються на різних полюсах як те, *"що сталося насправді"* й те, що вигадали письменники. За словами Л. Флайгмана, "це ставить літературу та життя, знаки та об'єкти настільки рівноправно на одну площину, що вони входять у ніч, де всі кішки є сірими». Минуле не можна побачити без допомоги мови, котра завжди є "написаною", вторинною. Більше того, сучасні історичні діячі ніколи не стикаються з історією у чистому вигляді, начебто уперше. Як слушно зауважує Ф. Сканлен, «коли Маргарет Тетчер зрозуміла, що англійська колонія на Фолклендських островах опинилась під загрозою, вона почала діяти за умовами певного сценарію, тексту, що є однією з версій власного іміджу Англії, концепту імперії, цивілізаційних привілеїв, морського домінування й подібних речей, які мають витоки у популярному історичному наративі та навіть у літературі».

Отже, взаємопов'язаність тексту та контексту в новому історизмі переосмислюється як інтертекстуальний зв'язок, і це також засвідчує зняття дихотомії між літературою та історією. Відтак і історичний текст, і художній текст є феноменами інтертекстуальними.

3. Наративізація історії як художній прийом у романі Грема Свіфта "Вотерленд".

Англійський роман кінця ХХ - початку ХХІ століття демонструє стійкий інтерес до багатопланового феномену історії. Як зазначає М. Бредбері, провідний літературний критик сучасної Британії, "у романістів, як і в істориків, на порядку денному стояло питання природи

історії та історичної літератури...". Майже відразу після цієї тези дослідник називає роман "Вотерленд" (1983) "однією з найкращих" серед книжок, що пропонували читачеві "розповіді про ненадійні шари історії, в яких проживаються сьогоденні життя".

У романі "Вотерленд" історія є основним предметом художнього осмислення. Головним героєм і наратором твору є Томас Крік, учитель історії однієї з лондонських шкіл. Його уроки історії як заняття з певного предмету шкільного циклу перетворюються на "уроки історії" як осягнення складного переплетення соціальних процесів, особистісних драм, родинних зв'язків і конфліктів, геополітичних і природничих контекстів. Томас Крік проводить свої уроки у формі "розповідання історій" (story-telling), що стає і найважливішим структуротвірним началом твору. Розповідний характер романного стилю відбивається у назві більшості розділів (26-ти із 52-х розділів починаються словом "about" ("про") і підкріплюється стилістичним прийомом підхоплення, коли завершення одного розділу синтаксично зливається із заголовком наступного.

Роман унаслідок того, що вчитель веде свою розповідь у формі вільного, фрагментаризованого й діалогізованого наративу, має складну і розгалужену сюжетно-композиційну структуру. Тим не менше вона чітко центрована: історія Фенів (великої території на сході Англії в районі затоки Вош, де споконвічно люди вели боротьбу з водою за землю за допомогою системи каналів і шлюзів), історія родин Кріків і Аткинсонів стають не просто фоном історії драматичного життя самого Томаса Кріка, а безпосередньо зумовлюють його екзистенціальну травму.

Поштовхом до "розповідання історій" для Томаса Кріка стає твердження одного з учнів про те, що, на його думку, історія дійшла до "точки свого кінця": "The only important thing about history, I think, sir, is... that it's got to the point where it's probably about to end.'..." (Тут і далі роман цитується за електронним ресурсом [4]). Намагаючись подолати той "колективний жах" ("a sudden and appalling venting of your collective nightmares"), що його викликає історія, а підсвідомо, вочевидь, і свій "страх перед історією" та стан повного відчуження, в якому опинився Томас Крік у даний момент (дружина потрапляє до психіатричної клініки, його фактично підштовхують до звільнення з посади вчителя, пропонуючи дотерміновий вихід на пенсію і т.ін.), він і вдається до "розповідання історій". Водночас ці історії стають і засобом викладу його

бачення історії як науки. По суті, перед нами завуальований історіософський трактат, в якому можна виділити три концепції історії. Згідно з першою, історія трактується як лінійно-поступальний процес розвитку людства. За другою версією, історія позбавлена будь-яких причинно-наслідкових зв'язків і, по суті, є хаосом. Томас Крік не приймає цих двох концепцій, оскільки вони приводять людину до відчаю. Відтак він пропонує розглядати історію як складний, багатовекторний процес, який, хоч і неможливо збагнути повною мірою, потрібно невпинно намагатися осягати за допомогою розповідання "приватних" історій. Такі історії не претендують бути остаточною, всезагальною істиною, однак множинність інтерпретацій, що виникає внаслідок їх численності, відкриває перспективи стереоскопічного бачення історії, а головне – дає змогу бачити в людині не лише об'єкт якогось незбагненого процесу, а поглинутий перманентним екзистенціальним запитуванням суб'єкт буття.

Людина, за визначенням Тома Кріка, є "твариною-сказителем" ("the story-telling animal"), їй властиве непереборне бажання надавати реальності наративної форми, аби в такий спосіб (свідомо чи позасвідомо) долати відчуття хаотичності й безглуздості, що час від часу ставить людину у ситуацію безвиході: "Куди б її не несло, вона хоче залишити за собою не хаотичний вихор, не пустий простір, а бакени й навігаційні знаки. Їй доводиться розказувати історії, доводиться придумувати їх. Поки є якась історія, все гаразд..." (Wherever he goes he wants to leave behind not a chaotic wake, not an empty space, but the comforting markerbuoys and trail-signs of stories. He has to go on telling stories, he has to keep on making them up. As long as there's a story, it's all right).

Отже, однією з центральних проблем роману Г. Свіфта "Вотерленд" є проблема наративізації історії. Наратив як "розповідання історій" виступає засобом "екзистенційного виживання" людини і відкриває перспективи дискурсивного осягнення історії як багатопланового феномену, що синтезує соціальну, родову, особистісну та природну історії.

4. Новий історизм як художній метод у романі М. Етвуд "Сліпий убивця".

Попри те, що віднесення роману М. Етвуд «Сліпий убивця» до історичного жанру є вельми проблематичним, «історія» в цьому творі

займає значне місце. Більша частина роману є наративом від першої особи, жінки похилого віку на ім'я Айріс Гріффен, яка розповідає історію двох канадських родин з кінця XIX до кінця XX ст. (точні хронологічні межі описуваних подій – 1870-1999 рр.), – Чейзів та Гріффенів, складні перипетії їх участі в соціально-історичних та політико-економічних подіях доби. При цьому "велика історія" (соціальна історія) подається і як тло індивідуальних доль персонажів, і як важливий чинник їхньої світоглядної і громадської позиції.

Текст роману включає велику кількість різноманітних документів (як справжніх, так і вигаданих, замаскованих під фактуальні): вирізок із газет різних часів, протоколів судових слухань, опис фотографій із минулого, повідомлення про ті чи інші конкретні реальні події, що мали місце в світі й до яких нібито були причетні персонажі твору, як-от вояж родини Чейзів на першому рейсі знаменитого лайнера "RMS Queen Mary" у 1934 р.

Звісно, новаторським є не сам факт використання в романі документів у «чистому» вигляді, а саме спосіб включення і перетворення різнорідного і явно нерівноцінного з точки зору «традиційного» історика матеріалу в художнє полотно. В результаті створюється ефект подвійної нерозчленованої рецепції: читач перебуває у впевненості, що має справу з реальними подіями і справжніми документами і водночас усвідомлює вигаданість усієї історії. Важливо й те, що в тексті фігурують абсолютно різні за значущістю (з погляду "традиційного" історика) документи, що також відсилає до новоісторичної методології: літературний текст перебуває в одному полі із нелітературними текстами певного часу.

"Документи" власне історичні фактично ніяк не відділяються від приватної історії, більше того між ними у свідомості персонажів виникають несподівані паралелі. Так, коли чоловік Лори Річард читає в газеті про початкові експансії Гітлера, вона мимоволі згадує про його сексуальні збочення: «Since Richard was holding it (газету. – О.К.) up between us, I could read the headline. He was Hitler, who had marched into the Rhineland. He'd broken the rules, he'd crossed the line, he'd done the forbidden thing <...> Did it bother him that I was indifferent to his nighttime activities, even repelled by them? Not at all. He preferred conquest to cooperation, in every area of life».

Окрім відсилань до конкретних соціальних та історичних реалій, текст роману містить у собі численні як експліцитні, так само й імпліцитні претексти-референти літературного і культурно-філософського характеру. Це насамперед біблійні тексти, літературна

класика XIX ст. (Кітс, Блейк, Колрідж, Теннісон, Елізабет Браунінг, а також канадська поетеса Емілі Джонсон), модерні автори першої половини XX ст. (Гемінгвей, дос Пасос, Карсон Маккалерс, Джуна Барнс та ін.). Через приховані інтертекстуальні відсилання прочитується символіка предметно-образних деталей. Так, родинний маєток Чейзів із промовистою назвою Авалон сприймається як якийсь міфологічний образ: "Avilion is not the standard-issue limestone. Its planners wanted something more unusual, and so it is constructed of rounded river cobblestones all cemented together. From a distance the effect is warty, like the skin of a dinosaur or the wishing wells in picture books. Ambition's mausoleum", а наприкінці життя Айріс думає про нього як про Валгаллу, тобто потойбічне царство загиблих воїнів. Біблійні, євангельські, міфологічні прецеденти, згадки політичних діячів, рефлексії персонажів над ними формують строкату ковдру індивідуального сприйняття історії.

Навіть фізіологічний бік життя інтерпретується через порівняння з історією: "My bones have been aching again, as they often do in humid weather. They ache like history: things long done with, that still reverberate as rain..."

Всі ці різноманітні й різнопланові елементи контексту сюжету перебувають між собою в інтердискурсивному взаємовідношенні як складові мозаїчної картини. Вона позірно позбавлена цілісності, але самою своєю фрагментарністю відтворює авторське бачення сутності життя людини в новітню добу.

Важливою особливістю художньої структури роману є те, що він корелює з цілим спектром літературних жанрів – соціальний, філософський, любовний, готичний, фантастичний роман, детектив, міф, легенда. Попри видимий жанровий колаж, роман скріплюється домінантою, якою, на наш погляд, є метатекстуальна проекція. Айріс Гріффен пише роман і водночас рефлексує над ним, у цей роман вміщено ще один роман, авторкою якого, як усі вважають, є Лора, а в фіналі стає зрозуміло, що то була містифікація Айріс; у "романі Лори" один із персонажів розповідає міфологічну історію сліпого юнака-убивці і фантастичну історію вигаданої планети Цитрон. Численні метатекстуальні рефлексії Айріс-романістки максимально увиразнюються у фіналі твору, коли вона звертається до своєї онуки, майбутньої гіпотетичною читачки її "записів": "But I leave myself in your hands. What choice do I have? By the time you read this last page, that-if anywhere-is the only place I will be".

Таким чином, текстуальні стратегії в романі М. Етвуд "Сліпий убивця" підтверджують гіпотезу про те, що твір відповідає методології нового історизму. Для створення максимально плюралістичної й водночас позбавленої "остаточної об'єктивності" картини авторка вдається до поліфонічного нарративу, в якому органічно поєднується fiction і nonfiction, сплітаються ознаки численних літературних жанрів, взаємодіють різноманітні соціокультурні феномени. Завдяки метатекстуальній нарративній домінанті традиційне референтне співвідношення мистецтва і дійсності перетворюється у романі на множинну дискурсивну референцію складових "історії".

5. Роман М. Ондатже "Англійський пацієнт" як художня практика нового історизму.

«Англійський пацієнт» М. Ондатже, попри щемливу любовну історію, що складає його основний сюжет, безперечно, є романом про так звану Велику Історію. Долі усіх персонажів твору зумовлені центральною подією ХХ ст. – Другої світовою війною, яка, своєю чергою, відбиває загальні закономірності стосунків людини й історії.

Ключову ідею роману акумулює фраза головного героя, загадкового "англійського пацієнта" й нібито угорського картографа, дослідника пустелі графа Ладислава Олмаші про те, що історія "входить у нас" (*history enters us*) через книжки. Таких "книжок" у творі є сила-силенна, від Геродотової історії, "Анналів" Тацита та фрагментів біблійних текстів до "Пармського монастиря" Стендаля та "Кіма" Кіплінга. Крім власне історичних та художніх текстів, роман містить й квазідокументи, як, наприклад, витяги з явно змодельованих автором протоколів засідання Британського географічного товариства, де, зокрема, згадуються вигадані романні персонажі. Крім того, з певними історичними контекстами пов'язані й різноманітні інтермедіальні елементи: згадувані в романі твори образотворчого мистецтва (фресковий живопис, скульптура, архітектура) і музики.

Особливим текстом, яким наскрізно просякнутий роман, є географічні карти, описи яких створюють у романі, по-перше, вельми оригінальний екфрастичний зріз тексту; по-друге, стають імпульсом до формування чи не найважливішої ознаки поетики роману – ізоморфності його різних планів та образів: географічного простору, історичного процесу, тексту книжки, форми людського тіла. Текст пустелі стає текстом монографії героя про Лівійську пустелю (*"coming closer and closer to the text as if the*

desert were there somewhere on the page"); тіло людини вбирає в себе і виражає собою її історію (*It is a consuming of oneself and the past*); описи розбомбленої вілли з фрагментами античних статуй, обвугленого тіла "англійського пацієнта", позірно мертвої пустелі, в якій вода зникає і з'являється подібно до легенд і чуток в історії ("Sporadic appearances and disappearances, like legends and rumours through history"), співвідносяться як образи зруйнованого світу, понівеченої історії.

Подібного до того як тіло "англійського пацієнта" символізує стан світу, а його загадка й невизначеність особистості – невизначеність, непевність самої історії, так і пронесена героєм крізь роки книжка Геродотової "Історії", в яку він вклеює фрагменти карт, документів, власні записи, стає "палімпсестом", предметним вираженням ідеї світу-тексту й тексту-світу.

Ідея фрагментарності й багатошаровості, багатокомпонентності історії безпосередньо реалізується у художній структурі роману: розгалуженому сюжеті, "вільному" наративі, плаваючій "точці зору", ізоморфних деталях предметної зображальності.

Отже, навіть побіжний погляд на роман М. Ондатже «Англійський пацієнт» доводить, що у ньому втілено новоісторичний погляд на світ і людину, що постають у складному переплетенні соціально-історичних процесів, геополітичних і природничих контекстів, індивідуальних драм, та міжособистісних стосунків.

6. Роман П. Акройда "Процес Елізабет Крі" з новоісторичного погляду.

У романі Пітера Акройда «Процес Елізабет Крі» (інша назва – «Ден Лено і Голем із Лаймхауса») відтворюється одна з відомих подій пізньовікторіанської доби – вчинення низки маніакальних злочинів у Лондоні в період з вересня 1880 р. по квітень 1881 р. Жертвами вбивці стають спочатку повії з лондонського кварталу Лаймхаус, потім Соломон Вейл, власник великого зібрання каббалістичної та езотеричної літератури, а кульмінацією злочинної діяльності стає загибель цілого сімейства Жерардів. Серед персонажів роману як вигадані, так і реальні особи; першу групу складають німецький мислитель Карл Маркс (друг Соломона Вейла), молодий письменник Джордж Гіссінг, математик і винахідник Чарльз Беббідж, комік мюзик-холу в Друрі-Лейн Ден Лено; другу – журналіст лондонської газети «Ера» Джона Крі, драматург-

початківець, його дружина Елізабет, їхні родичі та знайомі, включно з акторами трупи мюзик-холу Друрі-Лейн.

Опис подій здійснюється безіменним наратором з висоти "теперішнього часу" із залученням документів вікторіанської доби – фрагментів із газетних репортажів, офіційних звітів, протоколів допитів тощо. Детективна інтрига як така тримається недовго, до моменту, коли в текст роману "вмонтовується" щоденник Джона Крі, що містить відверті зізнання у вбивствах.

Показово, що щоденник уводиться в роман у підкреслено документальній манері: «These extracts are taken from the diary of Mr John Cree of New Cross Villas, South London, now preserved in the Manuscript Department of the British Museum, with the call-mark Add. Ms. 1624/566». Сам Джон Крі загинув від отрути із рук власної дружини, яка, за її словами, в такий спосіб покарала вбивцю. Значна частина роману є нарративом від першої особи Елізабет Крі, яка у в'язниці розповідає священнику історію власного життя, особливо детально зупиняючись на своїй участі в діяльності мюзик-холу, в якому виступав знаменитий Ден Лено. Тут роман набуває ознак яскравої театральної інтермедіальності.

Звісно, новаторським є не сам факт використання в романі документів у «чистому» вигляді, а саме спосіб включення і перетворення різнорідного і явно нерівноцінного з точки зору «традиційного» історика матеріалу в художнє полотно. В результаті створюється ефект подвійної нерозчленованої рецепції: читач перебуває у впевненості, що має справу з реальними подіями і справжніми документами і водночас усвідомлює вигаданість усієї історії. Важливо й те, що в тексті фігурують абсолютно різні за значущістю (з погляду "традиційного" історика) документи, що також відсилає до новоісторичної методології: літературний текст перебуває в одному полі із нелітературними текстами певного часу.

Окрім відсилань до конкретних соціальних та історичних реалій (злочини Джека-Різника, перебування Карла Маркса у Лондоні, винахід аналітичної машини Чарльзом Беббіджем та ін.), текст роману має силу-силенну як експліцитних, так і імпліцитних претекстів-референтів літературного і культурно-філософського характеру. З літературних – це в першу чергу роман Сомерсета Моєма «Ліза з Ламбета», з філософських – трактат Томаса де Квінсі "Вбивство як різновид витонченого мистецтва", з езотеричних – міф про Голема, з наукових – відкриття Чарльза Беббіджа і т. ін. Крім того, роман явно корелює з цілим спектром літературних жанрів – соціальний роман, філософський роман, чорний детектив, трилер. Всі ці різноманітні й різнопланові елементи контексту

основної сюжетної події перебувають між собою в інтердискурсивному взаємовідношенні як складові мозаїчної (точніше, ризомної, за постмодерністською термінологією) картини, позбавленої цілісності, а відтак і будь-якої смислової визначеності.

Така художня структура роману підтверджує статус Пітера Акройда як одного з найпослідовніших митецьких практиків постмодерністської концепції світу, попри його заяви про неприналежність до цієї доктрини, принаймні, незнання її теорії.

Реальність, як вона постає у романі "Процес Елізабет Крі", відверто проблематизується, оскільки, попри позірну документалізованість і послідовно впроваджувану наратором "достовірність" (що неминуче так чи інакше, рано чи пізно спростовується), виявляється вигаданою, відтак ототожнюється із такими фікційними феноменами, як легенда, міф, вигадка і т. ін. При цьому роман є наскрізно метатекстуальним. Його імпліцитним художнім центром є п'єса про театр, яку пише Джон Крі і яку завершує Елізабет Крі. Вона, згідно зі спостереженнями П. Струкова, «розігрується в мюзик-холі у романі, персонажі якого є дійовими особами цієї п'єси й одночасно акторами мюзик-холу, а сам роман організований за принципом пантоміми, – виходить «театр в театрі в театрі в театрі»».

Отже, роман Пітера Акройда "Процес Елізабет Крі" здається написаним у повній відповідності до новоісторичної методології: для створення максимально плюралістичної й водночас позбавленої "остаточної об'єктивності" картини автор руйнує усі можливі кордони – між твором і реальністю, художньою літературою і документом (fiction / nonfiction), між літературними жанрами, між соціокультурними феноменами і інститутами. Традиційне референтне співвідношення мистецтва і дійсності перетворюється у романі на множинну дискурсивну референцію усіх можливих складових "історії".

7. Висновки.

Згідно з новоісторичною методологією, літературний твір є невід'ємною складовою історії-дискурсу як інтерактивний компонент разом із іншими різноманітними "текстами" – мистецькими й мистецтвознавчими, релігійними, філософськими, психологічними, міфологічними, що й складають дискурс історії.

Будучи певним чином взаємопов'язаною з теорією інтертекстуальності, новоісторична методологія пропонує інтерпретувати літературний твір як інтеркультурний феномен у найширшому сенсі цього поняття.

*О. Г. Шаповал,
кандидат філологічних наук*

Література Німеччини другої половини ХХ століття

Дисципліна: Історія зарубіжної літератури

Вид лекції: тематична

Дидактичні цілі:

Навчальні: визначити особливості розвитку німецької літератури у контексті літературних явищ новітньої доби, проаналізувати творчість митців, які вплинули на розвиток літературного процесу.

Розвиваючі: поглибити вміння і навички порівнювати естетичні явища, розвивати навички самостійного осмислення і аналізу художніх творів, розширити загальнокультурний кругозір студентів.

Виховні: 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, філософія, релігієзнавство, мистецтвознавство.

Основні поняття: експресіонізм, постмодернізм, моралізм, «література руїн», «група 47»

Навчально-методичне забезпечення: мультимедійна презентація.

План лекції

1. Літературний процес у Німеччині 2-ї половини ХХ століття: провідні закономірності та тенденції.
2. В. Борхерт – голос покоління.
3. Г. Белль: загальний характер творчості.
4. Художні пошуки Г. Грасса.
5. Постмодернізм. Творчість П. Зюскінда.

Рекомендована література

1. Давиденко Г.Й., Стрельчук Г.М., Гричаник Н.І. Історія зарубіжної літератури ХХ століття : навч. посібник. К. : Центр учбової літератури, 2007. 504 с.

2. Давиденко Г.Й., Чайка О.М., Гричаник Н.І., Кушнерьова М.О. Історія новітньої зарубіжної літератури: Навч. посібник. К.: Центр учбової літератури, 2008. 274 с.
3. Затонський Д. Модернізм та постмодернізм. Харків, 2000
4. Історія зарубіжної літератури ХХ ст. : навч. посіб. / В. І. Кузьменко, О. О. Гарачковська, М. В. Кузьменко та ін. К. : ВЦ «Академія», 2010. 496 с. (Серія «Альма-матер»).
5. Літературознавча енциклопедія: у двох томах. Т. 2 / Авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. К: ВЦ «Академія», 2007. 624 с.
6. Літературознавча енциклопедія: у двох томах. Т. 1 / Авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. К: ВЦ «Академія», 2007. 608 с.
7. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. К.: ВЦ. «Академія», 1997. 752 с.
8. Помазан І.О. Історія зарубіжної літератури ХХ ст. : підруч. для студ. гуманітар. ф-тів вищ. навч. закл. Х. : Вид-во НУА, 2016. 264 с.

Інформаційні ресурси

1. Бібліотека світової літератури. Оригінали та переклади. URL: <http://ae-lib.org.ua/> (дата звернення: 20.03.2022).
2. Бібліотека української і світової літератури. URL: <http://chtyvo.org.ua/> (дата звернення: 20.03.2022).
3. Бібліотека української і зарубіжної літератури. URL: <http://www.ukrlib.com.ua/> (дата звернення: 20.03.2022).

Текст лекції

1. Літературний процес у Німеччині 2-ї половини ХХ століття: провідні закономірності та тенденції.

Після завершення Другої світової війни та краху фашизму Німеччина була розколота на дві частини, на території яких у 1949 році були сформовані нові держави: на Заході – ФРН, на Сході – НДР. Країна, що розв'язала в ХХ ст. дві світові війни, на найближчі десятиліття зійшла з історичної арени як одна з найбільших світових держав, тим більше, що у новостворених державах продовжували залишатися окупаційні війська, які були поступово виведені лише після об'єднання Німеччини, яке сталося в результаті приєднання НДР до ФРН у жовтні 1990 р.

Літературний розвиток у двох частинах країни, попри спільну мову та історико-культурні традиції, мав власну своєрідність, обумовлену переважно різницею у політико-економічній системі двох держав.

Після 1945 року почалось інтенсивне економічне відновлення, велику роль в якому зіграв план Маршалла. Переслідувались активні нацисти, у 1946 році у Нюрнберзі відбувся суд над головними гітлерівськими воєнними злочинцями, більшість з яких закінчили своє життя на шибениці. Проте викорінення фашизму відбувалось доволі мляво, багатьом нацистським злочинцям вдалось уникнути покарання, або швидко вийти з ув'язнення. Протистояння ФРН та НДР загострилось у роки «холодної війни» та послабилось лише у результаті загальної кризи соціалістичної системи, наслідком якої стало возз'єднання Німеччини.

Всі ці процеси, звичайно складним чином відбилися на своєрідності історико-літературного процесу. Після війни завершили свій шлях давно знані митці: у ФРН це *Г. Гауптман, Л. Франк, Г. Фаллада*; у НДР – *Б. Брехт, А. Цвейг, Б. Келлерман, І. Бехер*. Багато письменників не повернулись додому з еміграції, зокрема *Томас і Генріх Манни, Е.М. Ремарк*. З початком повоєнної епохи у західній Німеччині заявили про себе письменники нової хвилі, перш за все *Г. Белль та Г. Грасс*. З'явилися нові імена в поезії та драматургії: *В. Борхерт, А. Кеппен, Н. Закс* та ін. Серед них були й ті, хто пройшов фронти Другої світової. У 1950-70х роках, коли пам'ять про фашизм була ще свіжою та болючою, в літературі набули особливо живої актуальності гострі теми й проблеми: витоки фашизму та його природа, розвінчання нацистських «міфів»; провина за вчинені злочини; небезпека реваншизму; морально-етичні проблеми у країні «економічного дива».

На ґрунті морального осмислення «німецької провини» у Західній Німеччині у 1947 році виникла «**Група 47**» (Gruppe 47): об'єднання письменників, які не бажали відродження мілітаризму та націоналізму. Біля її витоків — діяльність журналу «Виклик» (Der Ruf, 1946-1947). Засновники «Групи 47», *Ганс Вернер Ріхтер* (Hans Werner Richter, 1908-1993), *Альфред Андерш* (Alfred Andersch, 1914-1980), *Вальтер Кольбенхоф* (Walter Kolbenhoff, 1908-1993), – при всій відмінності їх життєвого досвіду – тяжіли до конкретного аналізу суспільних відносин у Німеччині. Їх об'єднало *спільне завдання*: відродження німецької культури й німецької мови. На думку учасників «Групи 47» будівництво нової післявоєнної культури слід починати з нуля, адже попередня історія і культура країни поставлена під сумнів, а душевні рани, завдані війною німецькій нації, дуже глибокі. Належало створити *нову німецьку мову* – стара, на думку цих письменників, була зруйнована фашистською риторикою, пропагандистською брехнею, тоталітарним пафосом. Мові

належало знов стати простою, широю, правдивою – саме звідси невибагливий стиль творів перших повоєнних років. Присуджені з 1950 року премії «Групи 47» були одними з найпрестижніших у ФРН. Їх отримали Гюнтер Айх (1950), Генріх Белль (1951), Ільзе Айхінгер (1952), Інгеборг Бахман (1953), Мартін Вальзер (1955), Гюнтер Грасс (1958) та ін..

У художньо-естетичному плані повоєнна німецька література знаходилась під ще доволі сильним впливом **експресіонізму**, і, хоча пік його розвитку вже залишився у минулому, значний вплив експресіонізму був помітний у творчості *В. Борхерта та Г. Грасса*. В літературі також з'явилися тенденції **натуралізму**, **документалізму**, зокрема тяжіння до відтворення «фрагментів життя». Серед філософських течій головував **екзистенціалізм**, в розробку якого внесли значний внесок німецькі філософи *К. Ясперс та М. Гайдеггер*, чії ідеї мали міжнародний резонанс.

2. В. Борхерт - голос покоління

Вольфганг Борхерт (1921 — 1947) був першим письменником *«покоління тих, що повернулись»*, чий голос заявив про себе проникливо та талановито. Людина великої обдарованості, особистої мужності та трагічної долі, він пішов із життя у 26 років, так і не дізнавшись про велику славу, яку отримав посмертно.

Син вчителя та письменниці, Борхерт рано проявив поетичне обдарування та навіть опублікував кілька творів, але вже у 18 років був заарештований гестапо, хоча його і відпустили за браком доказів. Тоді ж проявився його артистичний талант, але не встиг розвинути: Борхерт був мобілізований у вермахт, взяв участь у битві під Москвою, був поранений, потрапив у шпиталь, а звідти знову до лап гестапо через звинувачення у самострілі. За це йому загрожувала смертна кара. Борхерт провів жахливі сто днів в очікуванні страти, після чого був знову відправлений на фронт для «спокутування провини». Там він дістав обмороження, захворів на жовтуху та став не придатним до стройової служби. Деякий час працював у фронтовому театрі, де був утретє заарештований через пародію на рейхсміністра пропаганди Геббельса. Борхерт знову був направлений на фронт, для того, щоб кров'ю змити провину перед рейхом.

13 травня 1945 року Борхерт потрапляє у полон до французів, але, вдало розігравши роль божевільного, швидко звільняється й повертається додому. Жити йому, скаліченому війною та приреченому,

залишається два роки. Він знову намагається грати на сцені, але важка хвороба прикувала його до ліжка. Йому залишається лише викласти почуття, що переповнюють, на папері: це вірші, оповідання, радіоп'єси та драма *«На вулиці перед дверима»*.

Перед прем'єрою у Гамбурзі Борхерт помирає. Але його п'єсу вже перекладають багатьма мовами, вводять в репертуар світових театрів. На щастя, він помилявся, коли написав для своєї п'єси сумний підзаголовок: *«П'єса, яку жоден театр не захоче ставити, жоден глядач – дивитися»*.

«На вулиці перед дверима». Тема п'єси – болюча для мільйонів співвітчизників Борхерта. Час дії – 1945 рік. Протагоніст – один із сіро-зеленої маси тих, хто вцілів, унтер-офіцер *Бекман*. Тисячу днів він провів на фронті: замерзав, був поранений, потрапив у полон, перетворився на інваліда. Він серед тих, хто виявив після повернення, що в нього вже немає домівки. Що Німеччина – це холод та нічні вулиці під холодним дощем. Він виглядає зворушливо і смішно у порваній шинелі, окулярах від протигазу, не чищених чоботях та з польовою сумкою через плече. Кожна з п'яти сцен п'єси – це чергове зіткнення героя із зачиненими дверима, які символізують людську підлість, бездушність, боягузтво. Герой нікому не потрібен, на нього ніхто не чекає.

У творчості Борхерта, хоча і химерно, але досить органічно, досвід нового «втраченого покоління» і самостійно вироблена антифашистська позиція з'єдналися з активним освоєнням досвіду *експресіонізму*. Своєю творчістю Борхерт проголосив **«годину нуль»**, коли і країна, і література повинні були все починати заново:

*«Нехай один голос скаже,
Що ні висловити в хорі;
За всіх - свою радість
За всіх - своє горе»*.

Голос Борхерта виявився одним з тих небагатьох, що були не лише почуті і сприйняті, але і довгий час зберігали роль певного камертона: *«Нам не потрібні поети з хорошою граматиною... Нам потрібні поети, щоб писали жарко і хрипко. Щоб називали дерево деревом, бабу бабою, щоб говорили «так», говорили «ні»: голосно і виразно, двічі і тричі, і без умовних форм... Мертва є мертвою не для того, щоб живі жили, як раніше, в затишних своїх квартирах... не для того, щоб їх дітей обдурювали ті ж гугняві штудієнрати, які так вправно обробили для війни їх батьків»* (з есе *«Ось — наш маніфест»*, 1945).

3. Генріх Белль: загальний характер творчості

Генріх Белль (1917–1985) народився в Кельні, у сім'ї червонодеревника. Пристрасний читач з дитинства, після закінчення класичної гімназії він працював учнем продавця в букіністичному магазині. У квітні 1939 р. Белль записався до університету, але вже в липні отримав призовну повістку з вермахту. Шість років майбутній письменник прослужив у піхоті: воював у Франції, потім був відправлений на Східний фронт, брав участь у боях в Україні і в Криму. На початку 1945 р. Белль дезертирував і потрапив до американського табору для військовополонених. Після звільнення якийсь час працював у столярній майстерні, потім у статистичному управлінні, а потім знову пішов вчитися до університету.

Літературний дебют Генріха Белля відбувся в 1947 р., коли в одному з кельнських журналів було опубліковане його оповідання «Звістка». Уже через два роки окремою книгою вийшла повість письменника «Поїзд точно за розкладом», героєм якої дезертирував з гітлерівської армії. Від оповідань із нескладними сюжетами письменник поступово перейшов до романів: у 1953 р. він опублікував повість «І не промовив жодного слова», через рік – роман «Будинок без господаря». Ранні твори Белля сповнені життєвою конкретністю. Вони написані про нещодавно пережите, у них помітні реалії перших повоєнних років.

Славу одного з провідних прозаїків Федеративної Республіки Німеччини приніс Беллю роман «Більярд о пів на десяту» (1959 р.). Формально його дія відбувається протягом одного дня, 6 вересня 1958 р., коли герой на ім'я *Генріх Фемель*, відомий архітектор, святкує своє вісімдесятиріччя. Разом із цим роман уміщує в собі не лише події з життя трьох поколінь сім'ї Фемелів, але й півстолітню історію Німеччини.

«Більярд о пів на десяту» складається з внутрішніх монологів одинадцяти головних героїв, одні й ті ж події представлені читачу з різних точок зору, так що складається більш-менш об'єктивна картина історичного побуту Німеччини. Центральною в романі є тема розрахунку з минулим, спроба усвідомлення історії цієї країни у ХХ ст. Своєрідним символом Німеччини стає грандіозне абатство Святого Антонія, в конкурсі проектів на споруду якого колись переміг Генріх Фемель і яке було підірване його сином Робертом, що пішов після загибелі дружини в антифашистське підпілля. Проте повоєнна Німеччина виявляється не набагато кращою за довоєнну: і тут панують брехня, гроші, за які можна відкупитися від минулого, розчарування...

Помітним явищем у німецькій літературі став наступний великий твір Белля – «**Очима клоуна**» (1963 р.). «Очима клоуна» – це свого роду роман про художника (подібний жанр, що оповідає про долю художника, його становлення, місце в суспільстві і про сутність його творінь, зародився в Німеччині в кінці XVIII ст., а його розквіт припав на епоху романтизму), перенесений на конкретну західнонімецьку дійсність початку 60-х рр. XX століття. Перше, що повідомляє про себе головний герой *Ганс Шнір*: «*Я – клоун, офіційне найменування моєї професії – комічний актор*». Небагатий на події роман Белля – це, по суті, великий внутрішній монолог двадцятисемирічного Шніра, сина промисловця-мільйонера, який згадує про роки дитинства, що припали на війну, про повоєнну юність, розмірковує про мистецтво. Після того, як героя покинула його кохана Марі – її Шнір вважає «*своєю дружиною перед Богом*», – він починає випадати з ритму життя, у нього загострюються «*дві природжені хвороби – меланхолія та мігрень*». Ліками від життєвої невдачі для Ганса стає алкоголь; Шнір втрачає форму і в результаті змушений на якийсь час перервати виступи на сцені. Він повертається до своєї квартири в Бонні, обдзвонює знайомих, щоб розшукати Марі, що стала дружиною церковного служителя Цюпфнера. Проте зі спогадів героя читач розуміє, що, по суті, той випав із життя задовго до того, як втратив кохану, – ще підлітком, коли відмовився брати участь у навчаннях гітлерюгенду, що з відома його батьків проводилися в родовому маєтку Шнірів, і пізніше, у 20 років, коли не схотів продовжити справу свого батька-промисловця і обрав шлях вільного артиста.

Монолог головного героя тримається на протиставленнях – сутності і найменування, правди і брехні. Він порівнює, як поводитися оточуючі його люди в роки нацизму і тепер. Так, мати героя, що колись закликала сина «*вигнати Жідовіючих янкі зі священної німецької землі*» і що послала на фронт свою дочку Генрієту, після війни очолила «*Комітет із примирення расових суперечностей*». Вхожий у будинок Шнірів бульварний письменник Шніцлер, що завжди сповідував націонал-соціалістичні погляди, був узятий американцями до нового уряду на «*службу по лінії культури*» і т.д. Люди, з якими доводиться спілкуватися Гансу Шніру, продовжують, як і в роки Третього рейху, брехати; їх світ переповнений словесними кліше-перейменуваннями понять, що спотворені святенницькою мораллю. Наприклад, кохання вони називають не інакше як «*плотське жадання*». Шнір виявляється вельми чутливим до подібних виявів соціальної брехні: метафорою такої

загостреної сприйнятливості стає незвичайна здатність Ганса вловлювати по телефону запахи співбесідників.

Герой втрачає всі традиційні опори в житті: кохання, звичний побут, здоров'я (впавши під час виступу, Шнір сильно забив ногу). Релігія також не може стати для нього опорою: «*католик за інтуїцією*», що свято вірить у таїнство шлюбу, часто співає про себе «*тихим голосом духовні мелодії: хорали, псалми, меси*», він бачить, як церковники на кожному кроці порушують букву і дух християнських заповідей, а той, хто щиро слідує їм, в умовах сучасного суспільства може перетворитися на вигнанця. У фіналі роману Ганс Шнір під час карнавалу в клоунському одязі виходить на площу перед Кельнським собором, щоб виспівувати куплети «*про римського папу*». Клоун, блазень в обрядах багатьох народів пов'язаний з ідеєю жертвовності. Ганс Шнір, таким чином, може розглядатися як жертва минулого своєї країни, розрахуватися з яким неможливо.

Повість «**Втрачена честь Катаріни Блюм, або Як виникає насильство і до чого воно може призвести**» (1974 р.) була написана під враженням від цькування, що вибухнуло в західнонімецькій пресі після кількох виступів Белля на захист свободи особистості; тоді його навіть охрестили «натхненником» терористів.

Центральна проблема повісті – вторгнення держави і преси в особисте життя простої людини. Головна героїня Катаріна Блюм, молода жінка двадцяти семи років, що працює економкою в будинку успішного подружжя адвокатів, на вечірці знайомиться з якимось молодим чоловіком і з першого погляду закохується в нього. Проте з'ясовується, що її обранця підозрюють у здійсненні тяжкого злочину і за ним встановлено стеження (пізніше автор в іронічному тоні скаже про невиправданість цих підозр).

Один із поліцейських повідомляє в газету про те, що Катаріна якимсь чином пов'язана з молодою людиною. Із цієї миті починається цькування невинної жінки та близьких їй людей. Статті з величезними сенсаційними заголовками, в яких мовиться про зв'язок Катаріни з міжнародним тероризмом і «лівими», з'являються на першій смузі газети, журналісти намагаються довідатися про неї все, перебріхують на свій лад слова її друзів і рідних.

Так життя простої людини спотворюється і стає надбанням мільйонів обивателів. В очах суспільства героїня виявляється явно винною в тому, чого не скоїла. Будучи не в змозі винести хвилювань, у лікарні вмирає мати Катаріни (до неї в палату під виглядом лікаря проник журналіст і

спробував узяти інтерв'ю – це, повідомляє автор, видно, і стало причиною смерті; газета ж написала, що мати не змогла пережити ганьби своєї дочки, що «продалася комуністам»). У результаті героїня наважується на вбивство: під час карнавалу вона стріляє в журналіста Тетгеса, за підписом якого з'являлися «викривальні» статті. Про небезпеку нагляду держави за своїми громадянами і «насильство сенсаційних заголовків» розказують і останні твори Белля – романи «Дбайлива облога» (1979 р.) і «Образ, Бонн, боннський» (1981 р.). У них письменник з особливою силою захищає цінності, що залишаються для нього головними протягом усього життя, – правдиве слово і свободу особистості.

4. Художні пошуки Гюнтера Грасса

Гюнтер Грасс (1927-2015) говорив, що до літератури його привела втрата батьківщини: того місця, де він народився і виріс, не існувало більше на світі. Вільне німецьке місто *Данциг* стало після Другої світової війни польським містом Гданськом. У Данцигу, в гирлі Вісли, століттями жили поряд німці й поляки, а також маленький, поступово зникаючий слов'янський народ кашуби (з кашубів була мати письменника), і пам'ять про це специфічне культурне середовище послужила одним з лейтмотивів літературної творчості Грасса.

У 1955 р. він вперше виступив на засіданні «Групи 47» із читанням своїх віршів, у 1956 р. опублікував віршовану збірку «*Переваги повітряних курей*», складав абсурдні п'єси. Усе це, проте, не провіщало особливо блискучої письменницької кар'єри. Зате, коли в 1959 р. з'явився перший роман Грасса – «**Бляшаний барабан**», успіх його у публіки перевершив усі сподівання і міг бути порівняний за силою лише з розгубленістю, а частково і бурхливим неприйняттям критики. «Бляшаний барабан» виділявся на тлі німецької літератури тих років захоплюючою, але і шокуючою новизною. У ньому йшлося, звичайно, про німецьке недавнє і віддалене минуле, про вину і її усвідомлення, про те, як можна «*писати вірші після Освенцима*», – за знаменитим формулюванням німецького філософа Т. Адорно. Але всі ці теми поставали не в реалістичному аранжуванні, як, наприклад, у Г. Белля, не в жесті відчаю перед світовим безглуздя, як у театрі абсурду, а у вигляді, здавалося, уже давно забутого шахрайського роману.

Цей жанр передбачає особливе ставлення до моралі. Вона є у автора і передбачається у читача, але у фантастичному і в той же час

«приземленому» світі пригод невразливого шахрая питання про моральну оцінку не постає. Герой роману *Оскар Матцера* – горбатий карлик, що записує свої спогади на *«сяючому білою поліровкою»* ліжку психіатричної лікарні в очікуванні суду за звинуваченням у вбивстві. Цій гротесковій фігурі Грасс надав безліч автобіографічних рис: Оскар теж народився в Данцигу, в німецько-польсько-кашубській сім'ї і його батьки – власники колоніальної крамниці. Він теж стане учнем у майстерні каменотеса, що виготовляє надгробки, потрапить (правда, як модель) в Академію мистецтв, гратиме (як свого часу його творець) у джазовому оркестрі і нарешті завдяки своєму мистецтву досягне слави і добробуту (що для Грасса у 1959 р. було ще попереду).

Оскар виявляється ідеальним оповідачем неймовірних і жахливих подій, які протягом першої половини ХХ ст. пережило, не втративши своєї міщанської обмеженості і безпорадної сліпоти, містечко на польсько-німецькому порубіжжі. Відразу після народження Оскар (а він був *«з тих немовлят, чий духовний розвиток уже закінчений до моменту народження»*) чує дві батьківські обіцянки: зробити з нього, коли він виросте, наступника батька у веденні колоніальної торгівлі і подарувати, коли йому виповниться три роки, бляшаний барабан. Оскар вирішує дочекатися барабана і запобігти можливості передачі йому батьківської крамниці. У свій третій день народження, отримавши жадану іграшку, він падає в льох – батько помилково не закрив кришку, – і на цьому зростання маленького Оскара (94 см) припиняється.

Твердо вирішивши не рости більше, він на довгі роки залишається з вигляду трирічним і незрозуміло лепече дитячою мовою. Зате все, що герой бачить і сприймає протягом непомітного ззовні дорослішання, він відбиває на своєму червоно-білому бляшаному барабані, з яким нікому не вдається розлучити його ні на хвилину. У боротьбі зі спробами зробити це Оскар відкриває в собі ще одну чудову здатність – голосом розбивати вщент будь-яке скло. Спочатку він пускає цей дар у хід, лише коли у нього намагаються відняти барабан, а пізніше знаходить йому нове застосування: пізно увечері вирізує криком діри у вітринах дорогих магазинів і з хтивістю спостерігає, як самотні перехожі, добродесні городяни, не можуть встояти перед спокусою крадіжки.

Батько Оскара гине, намагаючись проковтнути свій партійний значок зі страху перед російськими солдатами, що увірвалися в місто. Син у потрібний момент сунув значок йому в долоню з відкритою шпилькою. Із цієї миті Оскар раптом знову починає рости (до кінця роману його зріст

1 м 23 см) і відмовляється від дитячого лепету. Відтепер він розмовляє і діє, як дорослий. Відмовляється він на якийсь час і від бляшаного барабана – кидає його в розкрити могилу батька. За барабан Оскар знову береться лише у Дюссельдорфі, куди потрапляє після війни як «біженець зі сходу», і знову знаходить здатність відбивати на ньому все своє життя, а також і чужі життя, які йому довелося спостерігати. Врешті-решт виявляється, що його бляшаний барабан здатний робити з людьми що завгодно: виривати їх з дійсності, примушувати їх плакати або мочитися в штани... Оскар відправляється в турне по всьому світі, заробляє величезні гроші, записуючи свій барабанний бій на платівки. Проте потім провокує друга донести на нього, щоб опинитися на тому укритому від життєвих тривог білому полірованому ліжку, де ми застаємо його на початку роману. Крутійський роман обертається одночасно ще й романом про художника, про те, звідки береться і чого досягає мистецтво.

У 1961 р. Грасс опублікував повість *«Кішки-мишки»*, у 1963 р. – величезного обсягу роман *«Собачі роки»*. Пізніше, у 1974 р., вони разом з *«Бляшаним барабаном»* вийшли в одному томі під загальною назвою *«Данцигська трилогія»*. У цих творах насправді співпадають місце і час дії, а крім того, у кожному з них є епізодичні згадки персонажів, з якими читач добре знайомий по інших частинах трилогії. Кожного разу поява нової книги Грасса викликала скандал. *«Кішки-мишки»*, наприклад, у землі Гессен намагалися включити в список «шкідливих для юнацтва творів» за «нічим не виправдану непристойність». Проте в 1970 р. найвпливовіший американський журнал *«Тайм»* помістив на першу смугу статтю про письменника, у якій говорилося: *«Грасс у свої 42 роки не схожий на найбільшого романіста Німеччини або всього світу, хоча він, можливо, і те й інше»*.

Роман *«Під місцевим наркозом»* (1969 р.) – ймовірно, один з найменш вдалих творів письменника – присвячений стосункам поколінь. У ньому автор показує, з одного боку, поверховість і несерйозність молодіжного протесту 60-х рр., що легко переходить у конформізм, з іншого – розчарування, втомленість і закомплексованість старших. Ця нова суспільна ситуація змушує самого Грасса звернутися до політичної діяльності.

У своїх творах Грасс відгукнувся на численні сучасні проблеми, зокрема на загрозу ядерної катастрофи, що насувається. Ця тривога знайшла літературне втілення в романі *«Пацючиха»* (1986 р.),

характерній грассівській фантазмагорії. Герою сниться один з тих пацюків, що залишилися жити на Землі після атомної війни і загинули людей. Розмови з ним і складають зміст книги.

На початку 90-х рр. з'явилася нова найактуальніша тема, повз яку Грасс не міг пройти, – об'єднання Німеччини. Як і багато інших представників «лівої» інтелігенції, Грасс був проти швидкого і безумовного об'єднання, побоюючись, що воно ніби відмінить минуле, дозволить забути про вину німецької нації і повернутися до ідеї «великої Німеччини». Він бачив немало труднощів (не стільки економічних, скільки духовних), породжених об'єднанням. Ця політична проблематика й відображена у романі *«Неосяжне поле»* (1995 р.), що викликав, як завжди, обурення критиків. У журналах глузливо писали про «800-сторінковий роман проти об'єднання» і прозвали Грасса «песимістом нації». Проте його місце серед класиків сучасної літератури вже ніким не заперечується, що було підтверджено у 1999 р. присудженням письменнику **Нобелівської премії**.

5. Постмодернізм. Творчість Патріка Зюскінда

Патрік Зюскінд (нар. 1949 р.) відносився до найпопулярніших письменників кінця ХХ ст. Він народився в 1949 році в містечку Амбах, розташованому поблизу Штанберзького озера у ФРН. Вивчав у Мюнхенському університеті середньовічну та нову історію, водночас займав посади службовця у відділі патентів і договорів фірми «Сіменс» та тренера з настільного тенісу. Виконуючи певні обов'язки, П. Зюскінд писав твори, визначені ним самим як *«короткі неопубліковані прозові уривки та довгі нереалізовані сценарії»*. *«Я розважався виготовленням описів, котрі через відгострений стиль з нехиттю ігнорувалися телевізійними редакторами»*, — іронічно висловлювався письменник у єдиному написаному власноруч уривку автобіографії. Він ніколи не студіював філософію або ж філологію, а тому, очевидно, здобув визнання у літературному світі завдяки іншим своїм якостям.

Першим твором Патріка Зюскінда, що прорвався до читача, стала написана 1980 року і видана 1984 року моноп'єса **«Контрабас»**, яку німецький критик Дітер Шнабель назвав «меланхолійним твором для одного контрабаса». Камерність п'єси, монологічна будова були досить нетрадиційними для драматургії. Після її прем'єри (1981) у Мюнхенському театрі П. Зюскінд зажив великої популярності в Європі. Глядача вразила форма спектаклю: герой виголошує свій монолог у

маленькій кімнаті. Драматургічний мінімалізм контрастує із силою пристрастей у душі маленької людини – контрабасиста муніципального оркестру.

Наступний успіх – роман **«Запахи. Історія одного вбивці»** (1985), який у 1986 році отримує премію Гутенберга (Париж) як найкращий іноземний роман. Внутрішній драматизм, бездоганна стилізація епохи Просвітництва, вічна тема митця і мистецтва, актуальна проблема сучасної філософії і літератури (прагнення екзистенціальної свободи) – усе це цікавить читачів і критику. Оцінки твору літературознавцями досить полярні: від тотального схвалення до жорсткої критики, однак незаперечним залишається сприйняття його як одного з найяскравіших романів сучасної літератури.

Наступні прозові твори поглиблюють улюблені теми і сюжети П. Зюскінда. **«Голубка»** (1987), **«Історія пана Зоммера»** (1991) – розповіді про самотніх людей, психологічно витончені історії про внутрішній драматизм людського існування. Спокійний плин оповіді, ліризм, легка іронія щодо героїв, які перебувають по той бік усього звичного, формують унікальну прозову картину життя індивідуума. Зовнішня композиція цих повістей – лінійна, вона представляє лише фактичний розвиток подій, внутрішня – драматична оповідь про почуття тих, хто відчуває себе зайвим у світі. Подальші твори автора засвідчують його повернення до улюбленої форми – сценарію: **«Россіні або Вбивче питання, хто з ким спав»** (1997), **«Шукати та знайти любов»** (2005).

В останні десятиліття П. Зюскінд усамітнівся «десь між Мюнхеном і Парижем». Він майже не дає інтерв'ю, не виступає на публіці і відхилив декілька нагород, які йому були присуджені за досягнення в області літератури. Та попри різні оцінки «схимницького» способу життя П. Зюскінда, незаперечним залишається той факт, що без його творів важко уявити розвиток сучасного літературного процесу в Європі.

«Запахи. Історія одного вбивці». Історія написання роману невідома через принципову відмову автора від публічності, однак в одному інтерв'ю Патрік Зюскінд сказав, що ідея твору виникла в нього за вісім років до його видання. За спостереженнями людей, близьких до письменника, задум міг виникнути у нього навіть раніше, оскільки вже за 10-12 років до видання книги Зюскінд оточив себе багатьма парфумами, а в його квартирі висіла мапа Парижа XVIII сторіччя. Відомо, що письменник здійснив подорож моторолером до Грасса, у

якому протягом восьми днів досліджував роботу парфумерів у лабораторії Жана-Оноре Фрагонара.

Жан-Батіст Гренуй приходить у світ вранці на паризькому рибному базарі, його народження – закономірне, його подальше життя – виклик суспільству. *«Він міг скористатися тоді наданою йому другою можливістю – мовчати й обрати шлях від народження до смерті без обхідної дороги через життя, позбавивши світ і себе від величезного зла. Але щоб так скромно піти в небуття, йому знадобилося б мінімум вродженої дружлюбності, а він цього не мав. Він був від початку чудовиськом. Він проголосував за життя із чистої упертості та із чистої злоби».* Світу він *«не віддавав нічого, крім власних нечистот: ні посмішки, ні крику, ні блиску очей, ні навіть запаху».* Реконструюючи епоху Просвітництва, автор при цьому намагається відтворити етапи формування маленької геніальної людини тієї доби, що не залишила по собі нічого, крім невловимого аромату любові. Усвідомлення своєї геніальності й водночас потворності приходить до Гренуя поступово, доки волею автора розгортається ця історія вбивці.

Критика після виходу роману звертала увагу на численні в ньому ремінісценції. Д. Затонський знайшов паралелі з творами Гофмана, Шаміссо, Селіна, Бальзака, Гете, Еренбурга, історію стосунків Моцарта і Сальєрі тощо. Сюжетні схеми роману мають подібності з філософським, авантюрним, історичним, детективним романами, романом жахів. Д. Затонський назвав його пародією на пародію, характеризуючи іронічність, пародійність, імітаційну композицію та інші естетичні ознаки як *постмодерністські*.

Роман справді виявився суголосним епосі. Адже у ХХ столітті особистість виявилась змушеною балансувати між прагненням абсолюту і свободою провалитися до безодні. Її екзистенційний жах перед «ніщо» заповнюється самотворенням внутрішнього світу. Лише у творчості людина формує свій особистий світ, в якому долучається до вічних істин, визначає для себе межі добра і зла, долає скінченність буття.

Акт творчої особистості, яка балансує на межі геніальності та потворності, Божественного дару життя і диявольської сутності, відсутності в ній людського – провідна ідея «Запахів...». Від початку роман є історією пізнання Гренуєм світу. Пізнання, скерованого чуттями, а не розумом і моральними спонуками. На цій дорозі Жан-Батісту відкривається таємниця ароматів, у цьому евристичному процесі він наближається до розгадки таємниці, якої прагне, ця таїна – він сам: Жан-

Батіст не пахне, його не помічають, обминають (*«Довкола нього не було простору, на відміну від інших людей, він не створював хвилювання атмосфери, не відкидав, так би мовити, тіні»*). Його Я, призначення залишаються йому невідомими, аж доки він не знаходить своє завдання – винайти унікальний аромат любові, який дарує щастя бути поміченим, сподівання на кохання, шанс заявити про свою присутність у світі.

Дорога пізнання його кривава. Зюскінд переносить дії роману до епохи Просвітництва, розгортаючи їх у Парижі та на півдні Франції. Завдяки прийому «дзеркальної гри» (Л. Пікун) він змальовує перевернутий світ. Благородна місія Просвітництва постає в шаржованих, потворних образах священника Терре, мадам Гайар, парфумера Бальдіні. Внутрішній універсум людської душі заповнений не *«речами, а тільки ароматами речей»*, як у Гренуя. Кохання постає в образі аромату цнотливості, зруйнованому грубими руками Гренуя, серце якого не відчуває, не знає, та й не знатиме любові.

Герой роману не є пасивним виконавцем чиеїсь волі, він – активний творець подій, вільний у використанні свого унікального дару, людської природи. Так *тема митця* і його творіння набуває у романі нового звучання: це творчість без етичних основ; творчий акт не заради творчості та краси, а для розкриття внутрішнього світу митця – досягнення мети владарювати над світом. Створення нових ароматів, як і їх пізнання, залишається для Гренуя дорогою самопізнання. Потреби у зовнішньому світі він не має від народження: ходити починає у три роки, а першим його словом є «риби», сказаним не з потреби ділитись своїм відкриттям – воно є вигуком здивування від сильного аромату, який уривається у приміщення. Таємниця людської душі – поза його інтересом, людина для нього цікава як певний тип аромату, оволодіння запахом – це оволодіння світом.

Переломний момент твору – усвідомлення Гренуєм відсутності власного аромату, всі подальші його дії – шлях до виготовлення аромату, який би зробив його не просто помітним, а жаданим, потрібним світові. Непомітні і несуттєві на перший погляд деталі визначають шлях самопізнання героя: народження, смерть матері, дитинство у притулку, епоха смердючих ароматів – усі ці випадковості життя створюють сюжет долі головного героя, позбавленого етичних рис, любові, добра, зла, ненависті, гордині.

Відомі сюжетні схеми, засвоєні літературою ХІХ ст., в історії Гренуя не спрацьовують: ні оповідь про Крихітку Цахеса – потворного малюка,

який завдяки магічному дару отримує можливість владарювати світом, доки справжній творець не викриє його; ні сюжетна схема талановитої особистості, яка отримує шанс потрапити до вищих верств суспільства («Червоне і чорне» Стендаля); ні стосунки визнаного майстра та геніального підмайстра, які людський поговір приписує Моцарту і Сальєрі; ні трагедія, написана Шаміссо в «Незвичайних пригодах Петера Шлеміля», герой якої втратив власну тінь; ні інші сюжетні схеми не використані автором у традиційному звучанні. Навпаки, «Запах...» – це велика алюзія на відомі твори світової літератури, які відлунюють у романі. Однак Зюскінд тільки натякає на славнозвісні сюжети.

Історія талановитої та жахливої особистості у «Запах...» – це історія неусвідомленого вибору між свободою і безвихіддю, між добром і злом, гріхом і благодаттю. Зовнішній світ, власне оточення герой пізнає за допомогою єдиного доступного йому чуття – нюху. Увесь його внутрішній світ обмежений цією властивістю, він не має, не знає іншого способу пізнавати світ, для нього не існує книг, роздумів – вони для нього обтяжливі. Тому історія Гренуя розповідається так, ніби не існувало Вольтера, Дідро, Руссо – «володарів дум» Просвітництва. Це – маргінальна історія маргінального героя, що з'явився на світ і загинув на околиці Парижа. «Відчуття історії» (Д. Затонський), як і аромат епохи, – лише атрибутивні ознаки тексту, в якому основна увага приділена людській душі, що не знає ні імені Бога, ні імені диявола.

Міфологічна метафора про світ, який творить Бог, та антисвіт, який моделює диявол, добре відома світовій літературі та філософії, де людську душу порівнювали з ареною боротьби добра і зла. Людина поєднує в своїй душі різні можливі світи – вищого буття та нижчого існування, тим більше, коли йдеться про людину-творця, яка в акті творення розкриває множину безкінечних сенсів існування, формує у собі «безкінечну персону» (Гегель). Акт творчості у «Запах...» набуває інших обрисів – у хвилину свого тріумфу на полі страти Гренуй *«зрозумів, що ніколи не знайде задоволення в любові, але тільки у ненависті своїй до людей та людей – до себе. Але ненависть його до людей не отримувала відгуку... він хотів один раз, усього один-єдиний раз бути сприйнятим у своїй істинній сутності й отримати від людей відгук на своє єдине істинне почуття – ненависть. Але із цього нічого не вийшло. І з цього і не могло нічого вийти. Адже він був замаскований кращими у світі духами, а під цією маскою у нього не було обличчя, не було нічого, крім відсутності запаху»*. Гренуй викликав до життя

могутню силу, що, по суті, перевершила його масштаб і можливості. Найбільше його розчарування – відсутність тієї сутності, яку спрагло шукав у своїй душі. Акт творення став актом руйнування, зриванням масок. Акт пізнання завершився крахом людського образу.

Жан-Батіст Гренуй від початку не мав найпосутнішої властивості, яка робить людину людиною – загальної системи етичних уявлень про добро та зло, красу і потворність, ніжність і ненависть, любов і дружбу. Його душа вихолощена, позбавлена тих важливих абстрактних понять, які так важко було йому освоїти в дитинстві, які так багато значать для людства, визначають обличчя цивілізації.

Роман «Запахи. Історія одного вбивці» було перекладено понад тридцятьма мовами (українською переклала Ірина Фрідріх), 439 тижнів книжка перебувала у списку бестселерів.

Висновки. Отже, німецька література другої половини ХХ століття проходить складний шлях відродження національної літератури, який одночасно віддзеркалює основні тенденції розвитку літератури новітньої доби – поєднання традиції і новаторства, рух від модерністського до постмодерністського світобачення і поетики.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1.

Лекції з дисциплін мовознавчого циклу і методики їх навчання

<i>Барбанюк О. О.</i>	System of Education in the USA.....	4
<i>Білоусова Т. П.</i>	Мистецтво мовленнєвої комунікації: діалог.....	15
<i>Боднарчук Т. В.</i>	Verwandschaftsbeziehungen und Periodisierung der deutschen Gegenwartssprache.....	24
<i>Галайбіда О. В.</i>	Translation and Cross-Cultural Communication.....	37
<i>Дворніцька Н. І.</i>	Історія театру.....	49
<i>Добринчук О.О.</i>	Einleitung in die deutsche Sprachgeschichte.....	59
<i>Калинюк Т. В.</i>	Entwicklungstendenzen der modernen deutschen Wortbildung.....	68
<i>Кришталюк Г.А.</i>	English Media Communication.....	76
<i>Свідер І. А.</i>	Інформаційні процеси та переклад.....	81
<i>Стахнюк Н. О.</i>	Комунікативний метод на тлі інших методів навчання іноземних мов.....	91
<i>Сторчова Т. В.</i>	Learning about Learning.....	105
<i>Фрасинюк Н. І.</i>	Non-finite Forms of the Verb in English and Ukrainian.....	115
<i>Яремчук І. М.</i>	Der deutsche Satz. Schwerpunkte für Diskussion....	125

РОЗДІЛ 2.

Лекції з дисциплін літературознавчого циклу

<i>Голубішко І. Ю.</i>	Література німецького романтизму.....	136
<i>Кеба О. В.</i>	Концепція "нового історизму": теорія та художня практика.....	160
<i>Шаповал О. Г.</i>	Література Німеччини другої половини ХХ століття.....	174

Навчальне видання

Головні редактори:

О.В. Кеба, доктор філологічних наук, професор;

О.Г. Шаповал, кандидат філологічних наук.

**Фондові лекції
викладачів факультету іноземної філології**

(електронна книга)

Видано 25.05.2022 р.

Ум.друк. арк. 11,16. Зам. 66

Видавець Ковальчук О.В.

32315, Хмельницька обл., м. Кам'янець-Подільський,

вул. Васильєва, 13, корп. А, 37.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 7057 від 25.05.2020 р.