

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

*Фондові лекції
викладачів факультету
іноземної філології*

Частина VI

Кам'янець-Подільський
«Аксиома»
2018

УДК 8:378(063)
Ф77

*Рекомендовано до друку науково-методичною радою
факультету іноземної філології
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 16 від 22.11.2018 р.)*

Ф77 Фондові лекції викладачів факультету іноземної філології :
[навчальне видання] / За заг. ред. П. Л. Шулик, О. В. Кеби. –
Частина VI. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. – 228 с.

Колективне 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

© П. Л. Шулик,
О. В. Кеба, 2018
© «Аксіома», видання, 2018

РОЗДІЛ 1

*Лекції з дисциплін
мовознавчого циклу
і методики їх навчання*

О. О. Барбанюк,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської мови

Education in the UK

Дисципліна: Лінгвокраїнознавство.

Вид лекції: тематична (комплексна).

Дидактичні цілі:

Навчальні: ознайомити студентів із основними стадіями освіти та виховання, а також із ключовими поняттями освіти Великої Британії.

Розвиваючі: розвивати навички аналізу особливостей освітнього процесу країни, мову якої вивчають студенти та порівняння із системою освіти та виховання України.

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

Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки: історія Англії, культурологія, стилістика, лексикологія, практика усного та писемного мовлення англійської мови, теорія і практика перекладу, лінгвокультурні традиції Англії

Основні поняття: Nursery, infant school, junior school, public school, further education, higher education, college, vocation, university, Bachelor Degree, Master Degree, PhD.

Навчально-методичне забезпечення: мультимедійна презентація.

План лекції

1. Schooling in Great Britain. Key stages.
2. Further education. Vocational training.
3. Higher education. The most ancient universities.

Рекомендована література

1. Барбанюк О. О. The Uk. Welcome to great! / О. Барбанюк. – Англ. мов. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. – 144 с.
2. Голицынский Ю.Б. Великобритания / Ю.Б. Голицынский. – СПб.: КАРО, 2001. – 480 с.
3. Кертман Л.Е. География, история и культура Англии / Л.Е. Кертман. – М.: ВШ, 1979. – 384 с.

-
4. Кузнецова В.С. England. History, Geography, Culture / В.С. Кузнецова, Л.М. Хохарина-Семерня, Р.А.Когосова. – К.: ВШ, 1976. – 250 с.
 5. Федірко С. М. Guide to language and country studies. Навчальний посібник з лінгвокраїнознавства. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2006. – 280 с.
 6. Bromhead P. Life in Modern Britain / P. Bromhead. – UK: Longman, 1991. – 198 p.
 7. Crowther J. Oxford Guide to British and American Culture / J. Crowther. – Oxford: Oxford University Press, 1999. – 600 p.
 8. Satinova V.F. Read and Speak about Britain and the British / V.F. Satinova. – Мн.: Выш. шк., 1998. – 255 p.

Текст лекції

1. Schooling in Great Britain. Key stages

The system of public education in England and Wales is organized in three stages of Primary, Secondary and Further Education. The first 2 are compulsory for all children. Further education is voluntary. So children study at school from 5 to 16–18 years old. Then they can go to work, to further education or to university. All children and young people between the ages of 5 and 16 in England, Scotland and Wales, and 4 and 16 in Northern Ireland, must, by law, receive full-time education. Over 9.9 million children attend 33,685 state and private schools in Britain. About 93% receive free education financed from public funds, the rest attend fee-paying independent schools. Boys and girls are taught together in most schools. In England and Wales non-selective comprehensive education caters for children of all abilities (mixed-ability comprehensive schools). Nearly all pupils in Scotland attend non-selective schools. Secondary schools are largely selective in Northern Ireland, where a small number of integrated schools have been established at primary and secondary levels with the aim of providing education for Roman Catholic and Protestant children studying together.

Most state school education in England, Scotland and Wales is provided by local government. In England and Wales a new structure of foundation, community and voluntary schools is being set up. The community category includes schools formerly owned by Local Education Authorities, while the foundation category includes many grant-maintained schools, which were outside local authority control. The voluntary category will include schools with a particular religious ethos. Parents have a statutory right to express a preference for a school. National tables

are published on the performance of all schools throughout Britain. All state schools have to give parents a written annual report on their child's achievements. Parents are represented on school governing bodies, which appoint staff and manage school budgets. Each school is regularly inspected by independent inspectors, working to agreed national standards. Broadly based national curricula ensure that pupils study a balanced range of subjects.

The National Curriculum in England and Wales consists of statutory subjects for 5- to 16-year-olds. Similar arrangements exist in Northern Ireland; in Scotland, content and management of the curriculum are not prescribed by statute. All state schools must provide religious education and all state secondary schools are required to provide sex education, although parents have the right to withdraw their children from these classes. All English primary schools are required to have a literacy and numeracy study hour each day.

The main school examination, **the General Certificate of Secondary Education (GCSE)**, is taken in England, Wales and Northern Ireland at around age 16. A broadly similar exam system exists in Scotland. All qualifications offered to pupils in state schools in England and Wales must be approved by the Government. Associated syllabuses and assessment must comply with national guidelines. One of the government objectives is to help young people develop economically relevant skills. All young people in full-time education are entitled to careers information and guidance. In England and Wales pupils can take up work experience placements at any time in their last two years of compulsory schooling. In Scotland the Education for Work programme also develops business-education links. Students who choose to continue their studies after 16 – about two-thirds – work for academic (i.e. study for examinations which lead to higher education) or vocational qualifications which are the main standard for entry to higher education or professional training. These include **the General National Vocational Qualification (GNVQ)**, mainly taken between the ages of 16 and 18, which is designed to provide a broad-based preparation for a range of occupations and higher education; the academic **General Certificate of Education Advanced (A) level examination** taken at the age of 18 or 19, and **the Advanced Supplementary (AS) examination**.

Britain, is home to some of the oldest and most famous schools, colleges and universities in the world, but it also has some of the newest and most innovative. Education in the United Kingdom is compulsory for everyone between the ages of five and sixteen. This is the absolute minimum length of time that students attend educational establishments. Each

of the four countries in UK has broadly the same structure of education and educational institutions. In Scotland and Northern Ireland, however, the system differs from the rest of the UK in a few respects.

There are two parallel school systems in the UK:

- the state system, where education is provided free;
- the independent system, where parents normally pay fees.

Primary stage

The primary stage covers three age ranges:

nursery (under 5), **infant** (5 to 7 or 8) (Key Stage 1) and **junior** (up to 11 or 12) (Key Stage 2), but in Scotland and Northern Ireland there is generally no distinction between infant and junior schools. In Wales, although the types of school are the same, the Foundation Phase has brought together what was previously known as the Early Years (from 3 to 5-year-olds) and Key Stage 1 (from 5 to 7-year-olds) of the National Curriculum to create one phase of education for children aged between three and seven.

In England, primary schools generally cater for 4–11 year olds. Some primary schools may have a nursery or a children's centre attached to cater for younger children. Most public sector primary schools take both boys and girls in mixed classes. It is usual to transfer straight to secondary school at age 11 (in England, Wales and Northern Ireland) or 12 (in Scotland), but in England some children make the transition via middle schools catering for various age ranges between 8 and 14.

The major goals of primary education are achieving basic literacy and numeracy amongst all pupils, as well as establishing foundations in science, mathematics and other subjects. Children in England and Northern Ireland are assessed at the end of Key Stage 1 and Key Stage 2. In Wales, all learners in their final year of Foundation Phase and Key Stage 2 must be assessed through teacher assessments.

a) The Nursery School

In some areas of England there are nursery schools for children under 5 years of age. Some children between two and five receive education in nursery classes or in infant classes in primary schools.

Many children attend informal pre-school play-grounds organized by parents in private homes. Nursery schools are staffed with teachers and students in training. There are all kinds of toys to keep the children busy from 9 o'clock in the morning till 4 o'clock in the afternoon – while their parents are at work. Here the babies play, lunch and sleep. They can run about and play in safety with someone keeping eye on them. For day nurs-

eries which remain open all the year round the parents pay according to their income. The local education authority's nurseries are free. But only about three children in 100 can go to them: there aren't enough places, and the waiting lists are rather long.

b) The Infant School

Education here is based on the «**Three Rs**» – reading, writing and 'rithmetics. These subjects are taught for about twenty minutes during the first year, gradually increasing to about two hours in their last year. The remainder of the time is spent in activities such as modeling from clay to plasticine, painting, drawing, singing. There is usually no written timetable. At seven children go to the Junior School until they're eleven. The two schools form the primary stage of their education.

c) The Junior School

In Junior schools children are divided according to their abilities to learn, into an **A-stream** of the cleverest, a **B-stream** of the next in ability and so on. In the average school the **C-stream** is the lowest. Each stream continues one class. The children sit in rows and follow a regular timetable. The curriculum includes English, Arithmetic, History, Geography, Nature Study, Art and Music, Physical Education, Religious Instruction and Swimming.

Secondary stage

About one in thirteen of British school age children (seven per cent) go through the independent system. International students under the age of sixteen normally go to one of the 2400 independent schools, which include most of Britain's famous and ancient schools.

The public schools form the backbone of the independent sector. The most famous of those are the '**Clarendon Nine**': *Winchester (1382)*, *Eton (1440)*, *St Paul's (1509)*, *Shrewsbury (1552)*, *Westminster (1560)*, *The Merchant Taylors' (1561)*, *Rugby (1567)*, *Harrow (1571)*, *Charterhouse (1611)*. The aim of public schools is to create a perfect English Gentleman. Most public schools are still for boys only though there are now some public schools for girls as well. Public schools take students from the age of 13. Before that children can go to preparatory (from the age of 5 to 8), and then to preparatory private schools (from the age of 8 to 13).

State supported secondary education in Britain developed by steps. The first step was the introducing of two kinds of school: **grammar schools and secondary modern schools**. Grammar schools offered academic education and in secondary modern schools education was more practical. All grammar schools provide courses for the 11 to 18 range and

tend to concentrate on preparing pupils for courses in further or higher education. Secondary Modern schools give a very limited education. Pupils get instruction in woodwork, metalwork, sewing, shorthand, typing and cooking. The second step was the introducing of a new type of school, the comprehensive, a combination of grammar and secondary modern, so that all children could be given appropriate teaching. These schools were co-educational and offered both academic and practical subjects. However, they lost the excellence of the old grammar schools. After 1945 and before the introduction of comprehensive schools many grammar schools successfully competed with public schools in academic quality, though education there was free. However, many grammar schools refused to join the comprehensive experiment. Of the 174 old direct grant grammar schools, 119 became independent fee-paying schools.

All the children are streamed into **A, B, C, D classes** in different subjects. The most gifted attend A, the least talented are in D classes. After 1979 were introduced the greatest reforms in schooling. They aimed at a better all-round education. One of the most important changes in education brought the Education Reform Act in 1988. It was the introduction of a **National Curriculum** for children aged 5 to 16 in all state schools. It consists of 10 subjects, which all children must study at school. They are: Foundation subjects: English, Math, Science, a modern foreign language (for 11–16 year olds), Technology and Design, History, Geography, Music, Art and Physical Education.

In September 1999 the government introduced four new categories of school: **Community schools** – the largest category of mainstream comprehensives, largely under the control of the local education authority.

Foundation schools – exercising a greater degree of independence, the governing body is the ‘employer’ and sets admissions policies.

Voluntary-aided schools – such as church schools, in which the governing body sets admissions policies and in which the charitable foundation which ‘owns’ the school makes a financial contribution to its running.

Voluntary-controlled schools – these are owned by charitable foundations, but the local authority employs staff and sets admissions policies.

After the age of sixteen a student may legally leave school and start work. This is the point at which students have to take some serious decisions about their future. If the student wants to go to a university or university sector college, he or she will have to take more examinations. If the student decides to work, he or she will need a vocational course designed to give him/her the necessary qualifications. Most schools have

what is called a sixth form, where students can continue to study in the same environment that they are used to.

Pupils sit for exams leaving secondary school and sixth form. They sit for the **General Certificate Secondary Education** at the end of the 5th-years' course. A-level (Advanced) or AS-levels (Advanced Supplementary) are taken after two years of study in the sixth form. They are the main standard for entrance to university or other higher education establishment.

There are two types of secondary schools in Northern Ireland: **grant-maintained integrated schools** which are funded by the Department of Education for Northern Ireland, and **controlled integrated schools** funded by the education and library boards. Integrated Schools exist to educate Protestant and Roman Catholic children together. There are 15 primary schools and two secondary schools in which teaching is in Irish. They are called Irish-medium schools.

Scotland has its own qualification system, which is administered below degree level by **the Scottish Qualifications Authority (SQA)**. It is a national system covering the courses students follow as they move through secondary to further and higher education. The first SQA qualification at school level is usually Standard Grade, normally taken in the fourth year of secondary school and broadly equivalent to the GCSE examination in England. Standard Grade courses are taken in a wide range of subjects across the curriculum. After Standard Grade, students follow the Higher Still programme, which offers a broad range of subjects, academic and vocational, at fifth and sixth year. There are five levels – Access, Intermediate 1 and 2, Higher and Advanced Higher. Highers are normally taken in fifth year in four, five or six subjects giving pupils breadth, depth of study and individual choice. In the sixth year pupils can improve on their Highers, take more Highers or continue in selected subjects to Advanced Higher. Highers and Advanced Highers are recognised for entrance to universities throughout the United Kingdom. Some independent schools also offer A levels (certified via the English system).

2. Further Education and Vocational Training

Further education is the term used to describe education and training that take place after the school-leaving age of sixteen; it is a term normally abbreviated to **FE**. FE takes place in colleges, of which there are over six hundred spread across the UK.

At the age of sixteen all UK students take GCSEs, which will decide the path of study or training they will take from then on.

Some students will decide to stay on at school (the 6th form); others to go to a college; still others will decide to leave full-time education and get a job with training provided. About forty per cent go on to FE colleges from the state or independent sector.

However, FE colleges are not just for school-leavers. These colleges provide education and training services for the whole of the community that they are part of. **They will also run courses for:**

- *people who are in work and wish to continue their training*
- *adults who wish to change their jobs or return to study*
- *people who just want to have an enjoyable time learning a new subject or skill*

About 2.5 million students are enrolled in further education, much of which is work-related. Further education is for persons over compulsory school age, and consists of **full-time** and **part-time** education. It comprises all forms of public education except secondary (between ages of 11 and 15), i.e. grammar, modern and comprehensive schools as well as independent / private schools, university education and teacher training.

The main subdivisions of vocational education are **technical, commercial, art, agricultural and horticultural**. Academic work and professional training differ from college to college. Some colleges provide **«sandwich» courses** or **short full-time block release courses**. There may be several patterns for sandwich courses: 6 months in college and 6 months in industry / office; alternatives are 4/8 and 6/10. Many students between 15 and 18 attend mainly part-time courses, either by day release or block release from employment, or evening courses. Part-time training also includes correspondence courses and distance learning as well as refresher courses.

Courses are run by some 500 institutions of further education, many of which also offer higher education courses. A wide range of national vocational qualifications, designed mainly for people in work, are based on national standards that define the competence, knowledge and understanding that employers need.

3. Higher Education. The most ancient universities.

Higher education, consisting of degree and equivalent courses, has experienced a dramatic expansion. Today one in three young people enters higher education compared with one in six in 1989.

Higher education is provided at universities, which fall into the following groups:

-
1. **Medieval English foundations** (University of Oxford, University of Cambridge)
 2. **Medieval Scottish foundations** (University of St Andrews, University of Edinburgh)
 3. **«Red-brick» universities** (University of Birmingham, University of Bristol)
 4. **Plate glass universities** (Aston University, University of East Anglia)
 5. **Previous polytechnics** (University of East London, Kingston University)

There are some 170 universities and higher education institutions, which enjoy academic freedom.

First degree courses are mainly full time and usually last three years (four in Scotland), with longer courses in subjects such as medicine. Universities offer courses in a wide range of subjects.

The oldest and best known universities are in Oxford, Cambridge, London, Liverpool, Edinburgh, Bristol, Cardiff, Birmingham. A university consists of a number of faculties: divinity/theology, economics, engineering, agriculture, commerce and education. After three years of study, a student may proceed to a **Bachelor's degree** and later to the **degree of Master** and **Doctor**.

The Bachelor's Degree is given to students who pass exams at the end of three to four years of study. Bachelors' degrees are at two levels, **Honours** and **Pass**. In some cases the Honours Degree is awarded for intensive study and examination in one, two or perhaps three related subjects, while the Pass (or General) degree may be somewhat broader. In some cases the Honours degree is given to the students who are more successful in their examination. The first post-graduate degree is that of **Master**, conferred for a thesis based on at least one year's full-time work. Everywhere the degree of **Doctor of Philosophy** is awarded for a thesis which is an original contribution to knowledge.

The British universities have their own way of life and traditions which are carefully preserved. For example, sometimes you can see students at Oxbridge wearing a cap and gown – it's a custom from the time when students were clergymen.

Academic life in universities is exciting and very busy. Students attend lectures given by professors, have seminars and work on their own in universities' libraries and laboratories. Higher education is largely financed by public funds although students who have begun their studies since September 1998 are expected to make a contribution of up to £1,000

toward their tuition fees. This contribution is means-tested, so that tuition is free for students from lower income families.

In England, Wales and Northern Ireland the most usual titles for a first degree are **Bachelor of Arts (BA)** or **Bachelor of Science (BSc)** and those for a second degree – **Master of Arts (MA)**, **Master of Science (MSc)** and **Doctor of Philosophy (PhD)**.

After a course of studies lasting from three to four years which must be pursued at one and the same university the undergraduate student sits for a final examination which, if he passes it, entitles him to a first degree. The present three-year degree course in Britain is one of the shortest in the world (it's 4 in Scotland and many subjects take more than 3 years in England too, eg. modern languages).

After taking a first degree those graduates who are interested in research work follow postgraduate or advanced studies. Postgraduate studies lead to higher degrees most of which are Master's or Doctor's degrees. Postgraduate students are granted the Master's degree by thesis or examination after a minimum of one or two years of advanced studies. The Doctorate (Doctoral/Doctor's degree) generally requires outstanding proficiency in some specialised branch of research. It is regarded as the highest degree.

All universities in the United Kingdom provide courses beyond first degree level leading to postgraduate awards. Applications for postgraduate courses are welcome from students with a first degree in an appropriate subject. The type and quality of Master's courses available vary considerably. The title of the Master's degree is usually determined by the subject studied. For example,

MA – Master of Arts

MSc – Master of Science

MEng – Master of Engineering

MTech – Master of Technology

MBA – Master of Business Administration

There are no grades of master's degrees although some universities may award a distinction for outstanding performance.

Traditionally, the UK academic year runs from September or October to June, divided into 3 terms of eight to ten weeks, with four weeks' vacation at Christmas and Easter and three months' vacation in the summer.

Postgraduate students, however are frequently expected to work through vacations – indeed, the bulk of the project for a taught master's course will take place in the summer vacation.

For taught courses, lectures and seminars provide the basis of study at various classes between 9 a.m. and 5 p.m. Although lecture audiences can be very large – (perhaps over a hundred students) – there is usually an opportunity to ask questions. Seminars and tutorials provide more opportunity for discussion in smaller groups. The size of a seminar group may vary considerably. Some universities retain a tradition of one-to-one work, while others rarely have groups smaller than 20.

Students are sometimes asked to write essays which are then discussed in the group – this is a good opportunity to develop your skills in presentation and discussion. This work is supported by reading and individual study. Thus, the graduate takes 6 months to become expert in a subject before sitting examinations. His work is evaluated by continuous assessment or through several written examinations, or a mixture of the two. Written examinations usually form an important part of the assessment of taught courses.

The ‘taught part’ of the course is then followed by four to six month’s private research or project work on a special topic, that has to be written up as an extended essay, short thesis or dissertation. The candidate (that is, the person, applying for the degree) submits his thesis to an examining board, appointed by the board of studies (a committee of professors and lecturers, of which there is one for each subject). The examining board usually consists of 2 or 3 specialists in the candidate’s field. They read the thesis and then summon the candidate to an oral examination, sometimes called a viva (from Latin *viva voce*). At the oral viva the candidate is questioned on his/her thesis and sometimes on related topics. After the oral examination the examiners come to a joint decision and either accept or reject the thesis.

The **doctoral degree**, or **doctorate**, is awarded for in-depth original research in a specific field that makes a real contribution to knowledge. Students carry out independent research (under supervision of a professor), and write up their results and conclusions as a thesis. Post-graduate research can be in almost any subject. All universities award the degree of **Doctor of Philosophy** for both arts and science doctorates. In some universities, the title awarded is DPhil, though in most cases it is PhD. A doctorate usually takes three years to complete, but can take much longer. Most doctorates include some coursework, but the doctorate is usually awarded entirely on the thesis. A PhD is not an easy option. To succeed you need ability, commitment, motivation and self-discipline. Research degrees demand considerable individual motivation and organisation. The doctoral thesis is the writing-up of at least three years of intense re-

search, and is book-like in length. Indeed, many theses are later adapted for publication. In addition to submitting their thesis, PhD candidates are examined on their research in an oral examination, which is known as a viva.

The most ancient universities, that provide higher education in GB, are known under one name **Oxbridge**.

Oxford and Cambridge are the oldest and most prestigious universities in Great Britain. Both universities are independent. The normal length of degree course is three years. Some courses, such as languages or medicine, may be one or two years longer. The students may work for other degrees as well. The degrees are awarded at public degree ceremonies. Oxford and Cambridge cling to their traditions, such as the use of Latin at degree ceremonies. Full academic dress is worn at examinations. Oxford and Cambridge Universities consist of a number of colleges. Each college is different, but in many ways they are alike. Each college has its name and its coat of arms. Each college is governed by a Master. The larger ones have more than 400 members, the smallest colleges have less than 30. Each college offers teaching in a wide range of subjects. Within the college one will normally find a chapel, a dining hall, a library, rooms for undergraduates, fellows and the Master, and also rooms for teaching purposes.

Oxford university. Oxford is one of the oldest universities in Europe. It is the second largest in Britain, after London. The town of Oxford is first mentioned in the Anglo-Saxon Chronicle in 911 AD and it was popular with the early English kings (Richard Coeur de Lion was probably here). The university's earliest charter is dated back to 1213. There are now more than thirty colleges where men and women are educated together, many from overseas studying for higher degrees. Among the oldest colleges are University College, All Souls and Christ Church.

Cambridge University started during the 13th century and has grown until today. Now there are more than thirty colleges. The oldest college is Peterhouse, which was founded in 1284, and the most recent is Robinson College, which was opened in 1977. The most famous is probably King's College because of its magnificent chapel, the largest and the most beautiful building in Cambridge, its choir of boys and under-graduates being also well-known.

The universities have over a hundred societies and clubs, enough for every interest one could imagine. Sport is part of students' life at Oxbridge. The most popular sports are rowing and punting. Academic life in both universities is full and varied. Although students attend lectures

given by professors and lecturers, their work is largely based on a «tutorial» system; each student meets his tutor to have his work scrutinized and discussed. Because of their age traditions, historical associations and reputation the prestige of Oxford and Cambridge is very high, consequently, competition for admission is extremely keen.

Among other famous oldest universities in the UK is **the University of London**.

In 1836 the University of London was created to conduct the examinations and to grant degrees upon the students from any institution situated anywhere in the British Empire. Up until 1900 the University of London was only an examining and degree-awarding body, but in that year an Act of Parliament permitted to provide lecture rooms, museums, laboratories, workshops, etc. for both teaching and research. Today the University of London is a federation of colleges, each largely independent. There are four faculties of Theology, thirteen of Arts, thirty-one of Medicine, ten of Science, etc. The University of London grants degrees to all who satisfy its examinations, with the exceptions of engineering and medical degrees (for which study at an approved institution is required). The London external degree has been of great importance in the development of the University system.

Many of the new independent universities were at first university colleges (i.e. university institutions which could not award their own degrees) and for them the University of London became the degree-awarding body. The London external degree is very important to students in technical colleges and some teacher-training colleges, as well as for private students working on their own, away from educational centers.

Hence, the system of education in Great Britain is one of the oldest, most prestigious, though extremely complex and bewildering.

МОВЛЕННЄВИЙ АКТ ЯК ПОНЯТТЯ ПРАГМАЛІНГВІСТИКИ

Дисципліна: Прагмалінгвістика.

Вид лекції: тематична.

Дидактичні цілі:

Навчальні: теоретично осмислити інформацію про мовленнєвий акт, його структуру і різновиди.

Розвиваючі: розвивати пізнавальний інтерес студентів, уміння логічно мислити, здатність розуміти і створювати мовленнєві акти різних типів.

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

Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки: українська мова за професійним спрямуванням, стилістика, психологія, загальне мовознавство.

Основні поняття: мовленнєвий акт, прямий мовленнєвий акт, непрямий мовленнєвий акт, іллокутивне самогубство, перлокутивний ефект, комунікативна невдача, перформатив.

Навчально-методичне забезпечення: мультимедійна презентація, текст лекції.

План лекції

1. Поняття про мовленнєвий акт і його структуру.
2. Іллокутивне самогубство.
3. Перформатив як прагматична складова мовленнєвого акту.
4. Прямі і непрямі мовленнєві акти.

Рекомендована література

1. Вендлер З. Иллокутивное самоубийство / З. Вендлер // Новое в зарубежной лингвистике. – 1985. – Вып. 16. – С. 238–250.
2. Остин Дж. Слово как действие [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.twirpx.com/file/91578/>

3. Формановская Н.И. Соотношение интенционального и пропорционального компонентов в высказывании / Н.И. Формановская // Русский язык за рубежом. – 2000. – № 3. – С. 42–47.
4. Формановская Н.И. Речевое общение. Коммуникативно-прагматический аспект : монография / Н.И. Формановская. – М. : Русский язык, 2002. – 216 с.
5. John R. Searle. Indirect speech acts. – In: «Syntax and Semantics», vol. 3; Speech Acts, Cole P., Morgan J.L. (eds.). New York – San Francisco – London, Academic Press, 1975. P. 59–82.

1. Поняття про мовленнєвий акт і його структуру

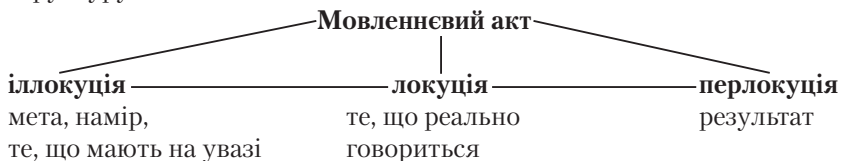
У лінгвістиці вживаються терміни «комунікативний акт» і «мовленнєвий акт», причому їх значення майже збігаються. Так, **мовленнєвий акт (МА)** – це висловлювання (мовленнєва дія) чи сукупність висловлювань (мовленнєвих дій), здійснених одним мовцем із врахуванням адресата. **Комунікативний акт** – це сукупність мовленнєвих актів, здійснених комунікантами назустріч один одному. Схематично це можна зобразити так:

мовленнєвий акт: АДРЕСАНТ → АДРЕСАТ;

комунікативний акт: АДРЕСАНТ ↔ АДРЕСАТ.

Теорія мовленнєвих актів (ТМА) з'явилась у другій половині ХХ ст. і зробила суттєвий внесок у дослідження мовленнєвого спілкування загалом. Поряд з іншими теоріями і концепціями, спрямованими на вивчення різних сторін спілкування, ТМА запропонувала оригінальну модель мовленнєвої взаємодії людей.

Засновником ТМА вважають американського логіка Джона Остіна, який у курсі лекцій, прочитаному в Гарвардському університеті в 1955 р. і опублікованому в 1962 р. під назвою «Слово як дія», виклав основні ідеї ТМА. Він розглядав мовленнєвий акт як трирівневу структуру:



Учений виділяв три види мовленнєвих актів:

1) стосовно поставленої мети і низки умов його здійснення МА виступає як **іллокутивний акт** (лат. *il* – префікс, який має посилювальне значення, і англ. *locution* – мовний зворот). Мовець виражає

комунікативну мету і надає висловлюванню певної іллокутивної сили залежно від свого наміру: повідомити, спонукати до чогось, обіцяти, переконати, оцінити щось, попросити, похвалитися, пообіцяти, звинуватити, вибачитись тощо;

2) стосовно мовних засобів, використовуваних мовцем, МА виступає як **локутивний** акт (англ. *locution* – мовний зворот). Це побудова фонетично і граматично правильного висловлювання з певним смислом і референцією. Іншими словами, це акт «говоріння», вимовлення або озвучення без цільових установок. Такі мовленнєві акти не вимагають реакції з боку співбесідника.

Втім, слід мати на увазі, що в одному локутивному мовленнєвому акті може бути поєднано декілька іллокутивних. Наприклад, фраза *Я прийду завтра* може містити: а) просте повідомлення про подію (відповідно, перлокуцією буде планування адресатом свого наступного дня); б) обіцянка (перлокуція – очікування, підготовка до зустрічі); в) погроза (перлокуція – втеча адресата). Так само по-різному можуть бути «іллокутивно заряджені» фрази на кшталт *Йде дощ, Собака гавкає, Ви вже йдете (...), (!), (?)* – залежно від ситуації, інтонації тощо;

3) стосовно своїх результатів МА виступає як **перлокутивний** акт (лат. *per* – префікс, який має посилювальне значення, і англ. *locution* – мовний зворот). Перлокуцією називається вплив мовлення на думки і почуття адресата, іншими словами, ефект, якого досягають в результаті виголошення висловлювання з певною іллокутивною метою. Наприклад, результатом почутої фрази *Собака гавкає* можуть бути перлокуції-висновки: а) не підемо туди (там небезпечно); б) хтось прийшов (собака когось чує); б) в будинку хтось є (якщо є собака, мають бути люди).

Перлокуція як категорія мовленнєвого впливу включає в себе обов'язкову наявність мовця і того, хто відчуває вплив, – слухача, адресата. МА безпосередньо орієнтований на адресата, і це справедливо підкреслила Н. І. Формановська: «...мовленнєвий акт/дія <...> спрямований на адресата, на адресата розраховані впливова іллокутивна сила і перлокутивний ефект, від адресата очікується реакція».

Вплив перлокутивних МА полягає у зміні соціального статусу слухача, його психічного стану, умонастрою, його поведінки і діяльності загалом. Відповідно, *перлокутивний ефект* – це той вплив, який висловлювання здійснює на адресата, при цьому мають на увазі не сам факт розуміння адресатом смислу висловлювання, а ті зміни, які

є результатом акту. Важливо підкреслити, що перлокутивний ефект може полягати також у створенні нової ситуації (наприклад, оголошення війни).

Отже, **мовленнєвий акт** – це цілеспрямована мовленнєва дія, що здійснюється згідно з принципами і правилами мовленнєвої поведінки, прийнятими в даному суспільстві; мінімальна одиниця нормативної соціомовленнєвої поведінки, що розглядається в межах прагматичної ситуації. Залежно від обставин або від умов, в яких здійснюється МА, він може або досягти поставленої мети і тим самим виявитися успішним, або не досягти її. Щоб бути успішним, мовленнєвий акт як мінімум повинен бути доречним, інакше його супроводжує *комунікативна невдача*.

2. Іллокутивне самогубство

До комунікативних невдач відноситься так зване «іллокутивне самогубство».

Дієслова, які позначають неприйнятні мовленнєві дії (*погрозувати, сварити, брехати, насміхатися, вихвалятися, ображати, принижувати* та под.), не можуть бути вжиті від першої особи, тому що це суперечить загальноприйнятим моральним нормам, порушує етичну конвенцію (домовленість, що існує у суспільстві). Наприклад, звернена до негарної дівчини фраза *Дорога, яка ти прекрасна!* – це лестощі. Але важко собі уявити, що людина, бажаючи полестити, скаже: *Я лещу тобі*. Використання подібних дієслів від першої особи називається «іллокутивним самогубством». Термін належить американському філософу і мовознавцю Зено Вендлеру, який вбачав у семантиці таких слів «підривний фактор», що унеможлиблює успішну реалізацію мовленнєвого акту (адже одна з умов успішності подібних МА – приховування мовцем свого комунікативного наміру). «Так, – зазначав Вендлер, – висміювати, говорячи *Я висміюю тебе*, або лестити, говорячи *Я тобі лещу*, було б ... руйнівною дією». Пор. також: *Я наговорюю на вас. Я вихваляюся, що мене обрали головою*.

Іллокутивне самогубство має одну очевидну особливість: воно можливе лише у прямому контексті. Непрямий контекст руйнує його, тож цілком нормальними в українській мові будуть наступні висловлювання: *Говорять, що я висміюю тебе. Нерозумно стверджувати, що я тебе обманюю. На вашу думку, я вас оббріхую. Неправда, ніби я вихваляюся тим, що мене обрали головою*.

3. Перформатив як прагматична складова мовленнєвого акту

На відміну від категорії слів, які в прямому контексті призводять до іллокутивного самогубства, наступна категорія призначена саме для виявлення наміру мовця та певних перетворень у навколишній дійсності.

У згадуваній праці «Слово як дія» Джон Остін вперше заперечив тезу про те, що речення може лише «описувати» стан речей або ж «стверджувати щось про якийсь факт» і бути або істинним, або хибним. Він довів, що фрази часто мають абсолютно інше призначення: будуючи їх певним чином, людина може віддавати накази, вибачитися, обіцяти, попереджати когось, звинувачувати – словом, використовувати мову для здійснення різноманітних вчинків. Такі висловлювання-дії (*Я звільняю вас, Заповідаю майно старшому синові, Я обіцяю виконати завдання, Вітаю вас* та под.) Джон Остін назвав **перформативами**. Основні положення його роботи:

- мова може бути використана як інструмент для здійснення різних мовленнєвих дій / вчинків;

- таким інструментом є особливі висловлювання-дії, або перформативи; *Перформатив* (лат. *performato* – дію, англ. *performance* – дія, вчинок, виконання) – це мовний складник реальної ситуації, дієслово, вживання якого у відповідній формі і є одночасним виконанням дії. Значення перформативу включає вираження комунікативного наміру: *забороняю, клянусь, обіцяю, наполягаю* та ін.;

- на відміну від інших дієслів, перформативи не можуть бути ані істинними, ані помилковими;

- перформативи реалізуються тільки в контексті динамічної мовленнєвої ситуації, в момент мовлення, і мають форму 1-ої особи однини, рідше – множини теперішнього часу;

- перформатив може бути ефективним або неефективним. Ефективність залежить від статусу мовця. Щоб наказувати, забороняти, нарікати тощо, потрібно мати певні повноваження;

- перформатив опирається на усталені соціальні конвенції й часто пов'язаний з певними ритуалами, наявними у даному соціумі.

За підрахунками Дж. Остіна, в англійській мові налічується більше 200 перформативів, приблизно така сама кількість їх і в інших мовах. Функція подібних слів – пояснювати комунікативну цілеспрямованість висловлювання, на відміну від звичайних дієслів-присудків, що просто описують ситуації, пор.: у фразі – *Я обіцяю, що виконаю цю роботу вчасно* – присудок *обіцяю* виражає намір адресанта віднос-

но того, про що він говорить, це і є перформатив; присудок *виконаю* просто описує стан справ у майбутньому.

Розвиваючи теорію Джона Остіна, Н.І. Формановська назвала деякі функціональні еквіваленти (замінники) перформативів, що також здатні відбивати перформативну ситуацію:

а) семантичний замінник – стилістично нейтральне висловлювання, в якому відбувається граматиалізація «я»-мовця в момент говоріння («тут і зараз»): *Спасибі замість Дякую; Мої вітання замість Вітаю;*

б) граматичні замінники перформативів, наприклад: замість *Я вас прошу* – модальне дієслово з часткою *би* + інфінітив дієслова (*Я хотіла б вас попросити*), або поєднання м'якого імперативу (наказу) з перформативом у неозначеній формі (*Дозвольте вас попросити*), або іменниковий вияв інтенції (*У мене до вас прохання*);

в) скорочення (видалення) зрозумілого з ситуації перформативу: *Удачі!* замість *Бажаю удачі!*

На противагу поняттю «перформатив», Джон Остін ввів поняття **констатив** (констатує висловлювання), пор.: *Я подякував їй за це* – констатив; *Я дякую вам* – перформатив. Констативи описують реальність (*Виконаю цю роботу вчасно, Ось наближається тролейбус № 4, Учень іде в школу* тощо), не «втручаючись» в неї.

4. Прямі і непрямі мовленнєві акти

Проблему прямих і непрямих мовленнєвих актів вперше почав досліджувати американський вчений Джон Сьорль, який розвивав теорію мовленнєвих актів Дж. Остіна у 1960–70 рр.

Іноді люди воліють не повідомляти про свої комунікативні наміри прямо, але роблять це в непрямій формі. В таких випадках замість однієї – задуманої – мовної дії вони виконують іншу. Так, висловлювання *Довго ти ще будеш тут стояти?* за формою є питанням, а за своєю іллокутивною функцією – побажанням (*Йди звідси*).

Форма висловлювань, що вживаються у непрямих МА, може бути більш-менш загальноприйнятною, конвенційною, такою, що відповідає традиціям. Так, у багатьох мовах, у т. ч. українській, ввічливе прохання виражається в формі питання. *Не могли б ви відчинити вікно?* – за формою питання, але виконує функцію спонукання, як і фрази на кшталт: *Можу я попросити вас передати мені сіль? Ти не позичиш мені свій конспект? У вас немає / Чи немає у вас(хліба, сірників, солі, ручки)?* В наведених прикладах йдеться про певну майбутню дію, якої очікують від співбесідника, що характерне для т. зв. «директив» (про-

хань, наказів тощо). Розглянуті питальні речення є загальноприйнятими, тому впізнати їх не складно. Це **конвенційні непрямі МА**.

Однак іноді іллокутивна мета непрямого МА менш очевидна й не пов'язана безпосередньо зі змістом висловлювання, як, наприклад, в непрямих директивах на кшталт: *Тут стає прохолодно* (може інтерпретуватися як прохання зачинити вікно), *Бар зачиняється за 10 хвилин* (прохання до відвідувачів поквипитися зробити останнє замовлення). Отже, іллокуція може бути виражена в різних висловлюваннях, зокрема, таких, які, здавалося б, мають абсолютно сторонній зміст. Наприклад, якщо мовець хоче, щоб хтось зачинив вікно в маршрутці, він може натякнути на це за допомогою таких фраз: *Вам не здається, що з вікна дме? А вам не холодно? Що за манера залишати вікно не зачиненим! Вікна слід відчиняти тільки з одного боку! Знаєте, які небезпечні протяги! Може, ви пересядете на моє місце, бо я боюся застудитися! Чи не занадто тут прохолодно?*

В усіх випадках має місце розрив між локуцією та іллокуцією. Тож на питання *Вам не здається, що з вікна дме?* можна відповісти *Не здається* і проігнорувати скрите прохання. Те саме стосується інших фраз. Для розуміння їх істинної іллокутивної мети потрібно знати контекст вживання, який може включати попередні й наступні висловлювання, параметри ситуації, більш широкий соціокультурний контекст. Це **контекстуально-ситуативні непрямі МА**.

Розглянемо деякі непрямі МА з точки зору їх локуції та можливої іллокуції:

Приклад висловлювання	локуція	іллокуція
<i>Дзвонять</i>	констатація факту	прохання: відчини двері
<i>Сьогодні на вулиці мороз</i>	констатація факту	порада: надягни шапку
<i>Ви виходите?</i> (в автобусі)	питання	прохання: дайте пройти
<i>Коли ти зайдеш?</i>	питання	запрошення: заходь до мене в гості
<i>У тебе є конспект?</i>	питання	прохання: дай мені конспект
<i>Я поговорю з твоїми батьками!</i>	обіцянка	погроза
<i>Щось у мене голова сьогодні болить</i>	констатація факту	вибачення або відмова
<i>А коли у вас зазвичай обідають?</i>	питання	прохання: погодуйте мене
<i>Бувайте здорові!</i>	наказ	етикетна репліка
<i>Добрый день!</i> (з особливою інтонацією)	вітання	категорична незгода

Говорючи нерідною мовою, люди часто роблять комунікативні помилки не через погане знання лексики або граматики, а саме через недостатнє володіння нормами мовленнєвої поведінки. Так, англійською прохання в формі наказу, навіть пом'якшене словом *будь ласка* (*Shut the door, please!*) все одно звучить неввічливо. Досить яскраво демонструє і частково пояснює механізми виникнення непрямих мовленнєвих актів англійська версія вірша Вольтера (в перекладі українською):

Коли дипломат говорить «так», він хоче сказати «можливо», коли він говорить «можливо», він хоче сказати «ні», а якщо він говорить «ні», він не дипломат; коли леді говорить «ні», вона хоче сказати «можливо», коли вона говорить «можливо», вона хоче сказати «так», а якщо вона говорить «так», вона не леді.

Отже, **непрямий мовленнєвий акт** – це висловлювання, форма якого відповідає іншому типу мовленнєвого акту, тобто закріплена за іншою іллокутивною функцією, ніж та, яку це висловлювання представляє. В непрямому мовленнєвому акті іллокуція адресанта не виражена буквальними засобами повідомлення, вона має «вчитуватись» адресатом з оперттям на *імлікатури* – небуквальні аспекти значення і сенсу, які не визначаються безпосередньо конвенціональною структурою мовних виразів (наприклад, те, що мається на увазі, на що натякається). Тобто відбувається «підміна» одного акту іншим.

Проблема НМА, як її сформулював Дж. Сьорль, «полягає в з'ясуванні того, яким чином мовець може за допомогою якогось висловлювання виражати не тільки те, що воно безпосередньо означає, але і щось «інше». Непрямі акти досліджуються не лише теорією мовленнєвих актів, але й стилістикою: вона вивчає такі явища, як алюзія, натяк, іносказання, гра слів тощо. Ці мовні засоби розглядалися лише як стилістичні прийоми і тільки після розвитку ТМА одержали нове висвітлення.

Вибір непрямого мовленнєвого акту дозволяє мовцю урізноманітнювати реалізацію своїх намірів і досягати розуміння у слухача. Часто перевага віддається саме непрямим висловлюванням. На думку дослідників, непрямі МА зустрічаються у нашій комунікативній діяльності навіть частіше, ніж прямі. Це пояснюється ємністю та економністю висловлювань такого типу; їх природністю; підвищенням етикетності мовленнєвого спілкування, створенням приємної, ввічливої атмосфери, що забезпечує адресату більший ступінь свободи реагування; здатністю створювати іронічний ефект, зумовлений не

тільки семантикою самого висловлювання, але й фоновими знаннями та умовами спілкування.

Прямий МА – це акт, в якому іллокутивна мета адресанта безпосередньо виражається за допомогою спеціально призначених для цього мовних маркерів – іллокутивних показників. Для узагальнення представимо ознаки прямого і непрямого мовленнєвого актів у вигляді таблиці:

Прямий мовленнєвий акт	Непрямий мовленнєвий акт
Значення = зміст: <i>Поверни ліворуч</i>	Значення ≠ зміст: <i>Щось холодно...</i> (= <i>зачини вікно</i>)
Іллокутивні цілі змісту співпадають з цілями мовця	Іллокутивні цілі змісту не співпадають з цілями мовця
Експліцитний (ясно виражений)	Імпліцитний (прихований, неявний)
Адресат легко розуміє висловлювання	Адресат має додумати зміст висловлювання
Для правильного розуміння інформації нічого не потрібно	Для правильного донесення інформації потрібно уявляти фонові знання співбесідника

У реальній комунікації пряме передавання змісту і непряме вираження інтенції мовця можуть переплітатися, що часто утруднює інтерпретацію мовленнєвого акту і прийняття тих рішень, до яких прагнуть люди в процесі спілкування.

Висновки. Мовленнєвий акт як мінімальна одиниця нормативної соціомовленнєвої поведінки досягає мети за певних умов, порушення яких може призвести до комунікативної невдачі. Неконвенційне виявлення мовцем свого комунікативного наміру розцінюється як іллокутивне самогубство; навпаки, конвенційне вираження наміру з використанням перформатива змінює навколишню дійсність. Прямі і непрямі мовленнєві акти розрізняються співвідношенням між локуцією та іллокуцією: форма непрямого акту закріплена за іншою іллокутивною функцією, ніж та, яку це висловлювання представляє.

Т. В. Боднарчук
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри німецької мови

НАВЧАННЯ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ (ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ)

Дисципліна: Методика навчання іноземних мов.

Вид лекції: тематична лекція з елементами бесіди.

Дидактичні цілі:

Навчальні: ознайомити студентів із теоретично обґрунтованими знаннями та забезпечити оволодіння вміннями, необхідними для формування іншомовної лексичної компетентності учнів основної школи.

Розвиваючі: навчити студентів аналізувати цілі формування лексичної компетентності в учнів основної школи, робити аналіз лексичних одиниць німецької та англійської мов з урахуванням їх методичної типології, визначати ефективні способи семантизації лексичних одиниць, підбирати та укладати вправи для автоматизації мовленнєвих дій учнів з лексичними одиницями активного, пасивного та потенціального словників, добирати матеріал для проведення лексичної зарядки, планувати, розробляти і проводити фрагменти уроків з формування лексичної компетентності.

Виховні: формувати інтерес до професійної діяльності.

Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки: загальна педагогіка, історія педагогіки, загальна та вікова психологія, практика усного та писемного мовлення першої іноземної мови, друга іноземна мова.

Забезпечуючі дисципліни: загальна педагогіка, загальна та вікова психологія, практика усного та писемного мовлення першої іноземної мови, друга іноземна мова.

Забезпечувані дисципліни: методика викладання іноземних мов у старших класах та ВНЗ.

Основні поняття: лексична одиниця, лексична навичка, лексичний мінімум, безперекладні та перекладні способи семантизації лек-

сичних одиниць, критерії відбору лексики, активний, пасивний та потенціальний словниковий запас, лексична компетентність.

Навчально-методичне забезпечення лекції: мультимедійна презентація.

План лекції

1. Активний, пасивний і потенціальний словниковий запас.
2. Процес засвоєння лексичного матеріалу.
 - 2.1. Ознайомлення з новими лексичними одиницями.
 - 2.2. Автоматизація дій учнів з новими лексичними одиницями активного словника.
 - 2.3. Автоматизація дій учнів з новими лексичними одиницями пасивного і потенціального словників.
3. Особливості навчання лексичного матеріалу в основній школі.
4. Контроль рівня сформованості лексичної компетентності.
5. Реалізація освітньої мети при навчанні лексичного матеріалу.

Рекомендована література

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. С. 215–233.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2002. С. 92–105.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах у структурно-логічних схемах і таблицях : Навчальний посібник / Укладачі С.Ю. Ніколаєва, С.В. Гапонова та ін. К.: Ленвіт, 2004. С. 60–67.
4. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : Підручник / Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін. К.: ВЦ «Академія», 2010. С. 116–128.
5. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справочное пособие. 7-е издание, стереотипное. Минск: «Вышэйшая школа», 2001. 522 с.
6. Вишневський О.І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови: Посібник для вчителів. Київ: Радянська школа, 1989. 99–108 с.
7. Статті з журналу «Іноземні мови».
8. Статті з журналу «Іноземні мови в сучасній школі».

1. Активний, пасивний і потенціальний словниковий запас

Ми часто говоримо: «По закінченні школи учень повинен знати стільки-то слів». Але що значить – знати слово? Якщо учень може згадати іншомовний еквівалент слова рідної мови, чи означає це, що учень знає слово? Напевне, так. Але чи означає це, що даний учень зможе правильно використовувати ці ж слова для висловлення власної думки? Швидше ні, ніж так.

Якщо учень, побачивши іноземне слово, впізнає його, але не пам'ятає значення, а якщо і згадує, то після певних роздумів, чи значить це, що учень знає слово? Так, він його знає. Але чи достатньо такого знання для того, щоб читати тексти, наприклад? Звичайно, ні.

Як при читанні необхідно миттєво впізнати слово і усвідомити його значення, так і для мовлення необхідно автоматично швидко згадати слово, адекватне замислу, і сполучати його з іншими словами. Це дещо більше, ніж знання слів; це володіння ними.

Існує думка, що чим більше слів знає учень, тим більші у нього мовленнєво-мисленнєві можливості. Проте, дослідження психологів показують, що багатий словниковий запас сам по собі не забезпечує високий рівень мовленнєво-мисленнєвої діяльності. На думку Р.П. Мильруда, вербальні засоби лише тоді стають інструментом мислення, коли словниковий запас формується в ході і в результаті мовленнєво-мисленнєвої діяльності.

Лексичні одиниці, на думку багатьох науковців, представляють собою систему, або, за висловом О.О. Леонт'єва, систему систем. Системність лексики полягає в тому, що всі лексичні одиниці на основі певних властивостей входять до певних об'єднань (семантичні поля, лексико-семантичні і тематичні групи, синонімічні ланцюжки, антонімічні протиставлення, словотворчі гнізда тощо), які пов'язані між собою. Іншими словами, лексичні одиниці існують у нас в голові не хаотично і ізольовано, а в тісному зв'язку між собою у вигляді певних лексичних груп.

Психологи стверджують, що сприйняття та запам'ятовування лексичних одиниць має асоціативний характер. Кожне нове слово вступає в асоціативні зв'язки із словами, які зберігаються у довготривалій пам'яті людини, і, завдяки нашому досвіду сприймається як знайоме чи незнайоме.

Кінцева мета – формування лексичної компетентності, компонентами якої є лексичні навички, лексичні знання та лексична усвідомленість. Розглянемо їх детальніше.

Саме володіння лексикою базується на лексичних навичках. Слід постійно пам'ятати, що кінцева мета – це формування лексичних навичок, а не знання слів. Лексичні навички забезпечують функціонування лексики у спілкуванні. Отже **лексичні навички** слід розглядати як найважливіший і невід'ємний компонент змісту навчання іноземної мови, а їх формування саме і є метою навчання лексичного матеріалу.

Методисти розрізняють рецептивні та репродуктивні лексичні навички.

Рецептивна лексична навичка – це автоматизоване сприймання і розуміння лексичної одиниці в усному та писемному мовленні, а саме: впізнання, диференціація та ідентифікація усної і письмової форм лексичної одиниці; співвіднесеність лексичної одиниці з відповідним об'єктом чи явищем; обґрунтована здогадка про значення лексичної одиниці.

Репродуктивна лексична навичка – це автоматизоване вживання лексичних одиниць в усному та писемному мовленні, а саме: виклик лексичної одиниці із довготривалої пам'яті; відтворення лексичної одиниці у зовнішньому мовленні; миттєве сполучення лексичної одиниці з іншими словами, що утворюють синтагму і фразу за правилами лексичної сполучуваності; вибір відповідного стилю (офіційний/неофіційний).

Лексичні знання є відображенням у свідомості учня результату пізнання лексичної системи іноземної мови у вигляді поняття про цю систему і правил користування нею. Лексичні знання – це знання про:

- лексичну сторону мовлення;
- усну і письмову форми слова;
- їх семантику (денотативне і конотативне значення);
- відносну цінність слова або його здатність мати антоніми, синоніми, омоніми, пароніми, стилістичну і соціокультурну забарвленість;
- синтаксичну і лексичну сполучувальні цінності слова;
- правила словотвору (складання слів, конверсії тощо);
- типи словників;
- основні поняття, пов'язані зі структурою слова (корінь, префікс, суфікс);
- схожість та/або розбіжність у лексичних системах рідної та іноземної мов.

Лексична усвідомленість є складовою загальної мовної усвідомленості, або свідомого рефлексивного підходу до явищ мови та мов-

лення, а також до власного оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю. Лексична усвідомленість – це здатність учня:

- розмірковувати над процесами формування своєї лексичної компетентності та оволодівати іншомовною лексикою, створюючи систему власних лексичних знань;
- свідомо реєструвати, розпізнавати та вживати лексичні одиниці різних рівнів, їх особливості та закономірності утворення і функціонування;
- усвідомлювати переваги і недоліки свого типу «мовця» та «учня» відносно оволодіння лексичною компетентністю;
- аналізувати лексичну сторону свого мовлення і робити відповідні висновки.

Під поняттям «лексика» зазвичай розуміють слова і словосполучення. Більшість слів багатозначні, і їх значення конкретизуються лише у мовленні. Слово, відірване від живої мови, має лише потенціальні можливості асоціюватись з тими чи іншими поняттями. Зважаючи на це, сучасна методика вимагає, щоб слова і словосполучення засвоювались не в ізольованому (відірваному від контексту) вигляді, а в єдності трьох аспектів – лексики, граматики і фонетики.

Але, якими важливими не були б граматичні форми слова, знання більшої кількості слів для вираження власних думок буде важливішим, ніж знання такої ж кількості граматичних форм і конструкцій; знаючи, наприклад 50 слів і 5 граматичних конструкцій, можна побудувати більше речень, ніж якщо знати 5 слів і 50 конструкцій.

Із цього не слід робити висновок про те, що в будь-якому випадку лексика важливіша, ніж граматика і фонетика. Кількість слів дуже важлива для можливості висловити різні думки, але не настільки важлива для оволодіння специфікою іноземної мови, для засвоєння її моделей.

Лексичний аспект спілкування має певні особливості, які полегшують його засвоєння, і такі, що його утруднюють. До перших відноситься зв'язок лексики із змістом комунікації, на що спрямована увага комунікантів. Це сприяє концентрації їх уваги і врешті-решт – засвоєнню. До других відноситься практично невичерпний запас лексики будь-якої західноєвропейської мови, а також великі труднощі засвоєння іншомовної лексики, що пов'язані з формою слова (звуковою, графічною, граматичною), його значенням/значеннями, характером сполучуваності з іншими словами, вживанням слів, а також розходженням зі словами рідної мови.

Викладене дозволяє зробити висновок про необхідність тривалої і трудомісткої роботи з метою засвоєння іншомовної лексики, яка передбачає як безперервне накопичення і розширення словникового запасу, так і оперування ним у різних видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, говорінні, читанні та письмі.

Умови навчання в середніх навчальних закладах і насамперед недостатня кількість уроків та обмежена тематика викликають необхідність **відбору лексичного мінімуму**, що має відповідати цілям і змісту навчання іноземних мов у певному типі навчального закладу.

У шкільному лексичному мінімумі, так само, як і в граматичному, розрізняють активний мінімум і пасивний мінімум.

Активний лексичний мінімум – це той лексичний матеріал, яким учні повинні користуватися для вираження своїх думок в усній та письмовій формі, а також розуміти думки інших людей при аудіюванні та читанні.

Пасивний лексичний мінімум – це та лексика, яку учні мають лише розуміти при сприйманні чужих думок в усній формі (при аудіюванні) та письмовій формі (при читанні).

Відбір лексичних мінімумів проводиться укладачами програм та авторами підручників, які й визначають кількість лексичних одиниць та їх віднесення до активного або пасивного мінімуму. Вчитель має справу лише з результатами відбору, працюючи згідно з вимогами чинної програми та з певним підручником.

Конкретні кількісні дані про активний і пасивний мінімуми для різних класів, що наводяться у програмі, не слід вважати достатньо науково обґрунтованими та остаточними, бо вони безпосередньо пов'язані з умовами навчання, що весь час змінюються, а також з цілями і змістом навчання (співвідношенням видів МД, тематикою, конкретним підручником і тощо).

Одиницею навчання лексичного матеріалу є *лексична одиниця* (ЛО), яка може бути не лише словом, але й сталим словосполученням і навіть так званим «готовим» реченням (тобто таким, що не змінюється у мовленні).

Наведемо приклади ЛО: schön, auf keinen Fall, sich an etwas machen, Was ist los?

Основними **критеріями відбору** лексичних мінімумів є такі: сполучуваність, тобто здатність ЛО поєднуватися з іншими одиницями у мовленні; семантична цінність, тобто висловлювання за допомогою ЛО важливих понять з різних сфер людської діяльності, у тому числі й тих, що визначені програмою і представлені в конкретному підруч-

нику; стилістична необмеженість (перевага не надається жодному із стилів мовлення). У зв'язку з тим, що слів, які відповідають даним критеріям, надзвичайно багато, що перевищує кількісні можливості словника-мінімуму, до них застосовують ще й деякі додаткові: частотності, багатозначності, словотворчої та стройової здатності. Чим вищі показники слова за цими критеріями, тим цінніші вони для процесу навчання іноземної мови і тим скоріше вони мають бути включені до словника-мінімуму. Активний і пасивний словниковий запас утворюють так звані наявний або **реальний словник**, який служить основою для формування **потенціального словника**. На відміну від наявного словника, що включає знайомі ЛО, які учні вживають для вираження своїх думок або для сприймання і розуміння думок інших людей, потенціальний словник складають ті незнайомі слова, про значення яких читач/слухач може здогадатися, зустрівшись з ними при читанні або аудіюванні.

До потенціального словника відносяться: 1) інтернаціональні слова, подібні за звучанням і/або написанням та за значенням до слів рідної мови; 2) похідні та складні слова, що складаються з відомих учням компонентів; 3) конвертовані слова; 4) нові значення відомих багатозначних слів; 5) слова, про значення яких учні можуть здогадатися за контекстом.

За даними деяких досліджень, словник, що забезпечує розуміння при читанні та аудіюванні, за рахунок потенціального словника може збільшитися у 5–6 разів.

Велике значення у плані методики викладання іноземних мов має поділ лексики на повнозначні і службово-структурні слова.

До повнозначних слів відносяться іменники, прикметники, деякі прислівники та дієслова (повнозначні), крім допоміжних і модальних. Вони звичайно складають переважну більшість словника, але мають порівняно низьку частотність вживання у тексті. У німецькій мові ці слова становлять у тексті лише 41,5% всієї лексики. (Дем'яненко М.Я., Лазаренко К.А., Кислая С.В.: Основы общей методики обучения ИЯ. – К., 1984. – С. 221).

До класу службово-структурних відносяться так звані «малі слова», які оформляють речення і виражають скоріше функцію, ніж значення. Науковий аналіз тексту показав, що вони мають універсальне – надтематичне – застосування, на відміну від повнозначних слів, які виявляють активність лише у рамках певної теми.

До цього класу службово-структурних слів відносяться займенники, прийменники, допоміжні та модальні дієслова, артиклі, спо-

лучники та деякі прислівники. Частка службово-структурних слів у словнику дуже скромна, зате частотність їх у тексті досить висока (у німецькій мові – 41%).

Із наведених вище даних слід зробити висновок, що службово-структурні слова треба вводити якнайраніше і систематично опрацьовувати їх з учнями.

2. Процес засвоєння лексичного матеріалу

Лексична одиниця має форму і значення. Поняття форми включає:

- а) слуховий образ – той, який ми чуємо;
- б) артикуляційний, який утворюється під час вимовляння слова;
- в) зоровий образ, з яким зустрічаємось у процесі читання;
- г) рукомоторний образ, яким користуємось, коли пишемо.

Повне засвоєння форми слова або словосполучення передбачає послідовне оволодіння усіма цими образами, функцією і значенням. Лише тоді лексична одиниця увійде до активного мовного запасу і застосовуватиметься у всіх видах мовленнєвої діяльності. Сучасна методика рекомендує таку послідовність опрацювання форми лексичної одиниці: подача слухового образу через аудіювання, перехід до артикуляції, а потім до читання і письма (див. схему 1). Ця послідовність впливає з концепції, що лежить в основі діючих підручників для середньої загальноосвітньої школи, зокрема з принципу усної основи навчання іноземної мови. У молодших класах кожне нове слово або словосполучення спочатку включається в контекст для аудіювання, після чого кожний учень повинен принаймні кілька разів вимовити його. Після того, як слово засвоєно в усній формі, його пропонують у читанні, а потім і на письмі.

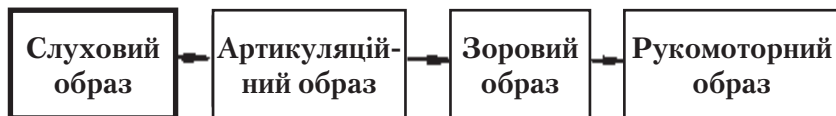


Схема 1

У старших класах ситуація дещо інша. Значна увага тут приділяється формуванню пасивного запасу з метою розширення можливостей читання. Ця категорія лексичних одиниць подається через зоровий образ. Слово сприймається спочатку в друкованій формі, вимовляється, а в процесі дальшої роботи учні засвоюють його слуховий і, можливо, рукомоторний образи (див. схему 2). Така послідовність дозволяє поступово переорієнтувати учнів на самостійне читання і поповнення пасивного запасу за його рахунок.



Схема 2

Однак слід підкреслити, що у всіх випадках лексична одиниця на-самперед проговорюється (йдеться про зовнішнє або внутрішнє приговорювання). Слуховий образ і артикуляція є базовими формами функціонування слів. Це однаковою мірою стосується як активного, так і пасивного словникового запасу.

У процесі засвоєння лексичного матеріалу (так само, як і грама-тичного) можна виділити:

1) етап ознайомлення учнів з новими ЛО – семантизація ЛО;
 2) етап автоматизації дій учнів з новими ЛО, де розрізняють:
 а) автоматизацію на рівні словоформи, вільного словосполучення та фрази/ речення, б) автоматизацію на понадфразовому рівні – діалогічної або монологічної єдності.

3) Далі здійснюється удосконалення дій учнів з ЛО і як резуль-тат – ситуативне вживання засвоєних ЛО при висловлюванні своїх думок в усній формі (говоріння) та письмовій формі (письмо), а також контекстне розуміння ЛО при читанні та аудіюванні. Тут ми маємо справу з мовленнєвими вміннями, які ґрунтуються на навичках, у тому числі й на лексичних, іншими словами, лексичні навички мають функціонувати в мовленнєвих уміннях.

2.1. Ознайомлення з новими лексичними одиницями

Цей процес починається, як правило, з семантизації, тобто розкриття значення нових ЛО. Всі різноманітні способи семантизації можна поділити на **дві групи**: перекладні та безперекладні.

Перекладні способи розкриття значень іношомовних ЛО включають:

однослівний переклад (der Garten – сад, lesen – читати);

багатослівний переклад (laufen – бігти, йти);

понадфразовий переклад (цей спосіб застосовується в інтенсивних методах);

тлумачення значення і/або пояснення ЛО рідною мовою (breit – широка (вулиця, дорога), weit – широкий, вільний (одяг, взуття);

дефініція/визначення (das Kaufhaus – велика крамниця, де продають промислові та продовольчі товари).

До **безперекладних способів** розкриття значень іншомовних ЛО відносяться:

наочна семантизація – демонстрація предметів, малюнків, діапозитивів, картин, жестів, рухів тощо);

мовна семантизація:

а) за допомогою контексту, ілюстративного речення/речень (*нім.*: Keine Rose ohne Dornen);

б) зіставлення однієї ЛО з іншими відомими словами іноземної мови – за допомогою антонімів і зрідка синонімів (schnell – langsam, schlecht – schlimm);

дефініція – опис значення нового слова за допомогою уже відомих слів (der Finderlohn – die Belohnung für den Finder);

тлумачення значення ЛО іноземною мовою (Frau... (Name) – höfliche Anredeform).

Названі способи семантизації мають свої переваги і свої недоліки. Ось чому усі спроби знайти оптимальний спосіб залишаються марними. Вибір способу семантизації залежить від цілого ряду факторів, насамперед від особливостей самого слова: його форми, значення, сполучуваності, збігу або розбіжності зі словами рідної мови. Так, слова, що виражають абстрактні поняття, недоцільно семантизувати за допомогою унаочнення або ілюстративного речення, а слова, що виражають поняття, які відсутні в рідній мові учнів, – за допомогою однослівного перекладу.

Обираючи спосіб семантизації, необхідно також брати до уваги належність слова до активного чи пасивного мінімуму, ступінь навчання (початковий, середній, старший), вікові особливості та мовну підготовку учнів. Так, семантизація нових ЛО активного мінімуму здійснюється вчителем, а незнайомі слова, що належать до пасивного мінімуму, можуть бути семантизовані учнями самостійно за допомогою словника при читанні у класі. На початковому ступені навчання переважають такі способи семантизації як наочність та однослівний переклад, а на старшому можна застосувати дефініцію або тлумачення іноземною мовою тощо. Оптимальність того чи іншого способу семантизації кожного конкретного слова в конкретних умовах визначається його економічністю і надійністю: чим менше зусиль і часу потрібно для розкриття значення нового іншомовного слова, чим точніше розуміння учнями його значення, тим краще обрано спосіб семантизації.

У багатьох випадках доцільно об'єднувати два чи більше способів, наприклад, вербальну наочність (контекст) та невербальну (ма-

люнок, рухи, жест тощо). Таку можливість дає вчителю *розповідь* з елементами бесіди, яка включає нові ЛО. Перед новою ЛО вчитель трохи уповільнює темп мовлення і виділяє нове слово інтонацією. Потім в залежності від факторів, про які йшлося раніше, семантизує нове слово тим чи іншим способом і продовжує свою розповідь, час від часу залучаючи учнів до бесіди в межах їх мовних можливостей.

2.2. Автоматизація дій учнів з новими лексичними одиницями активного словника

У процесі автоматизації дій учнів з новими ЛО слід передбачати заходи для зняття і подолання труднощів засвоєння різних ЛО. З цією метою ЛО можуть групуватися за ступенем і характером труднощів, що дозволяє підходити до їх засвоєння диференційовано, на основі їх **методичної типології**. Сумарна трудність ЛО об'єднує різні труднощі: 1) форми слова – звукової, графічної, структурної (наприклад, труднощі виникають при засвоєнні омофонів, у тому числі й граматичних, омографів – у випадку значних графемно-фонемних розбіжностей, багатоскладових і похідних слів; 2) значення ЛО (наприклад, виникають труднощі при неспівпаданні обсягів значень слів в іноземній і рідній мовах, при засвоєнні багатозначних слів, фразеологічних сполучень, у випадку так званої «фальшивої» синонімії і т.п.); 3) вживання – сполучуваності слова з іншими словами, особливостей його функціонування в мовленні (наприклад, великі труднощі виникають при засвоєнні словосполучень, які не мають точної структурно-семантичної відповідності еквівалентам у рідній мові).

При визначенні **ступеня труднощі** ЛО для засвоєння слід брати до уваги і сферу її функціонування. Так, труднощі активного словника, що обслуговує продуктивні види мовленнєвої діяльності – говоріння і письмо, часто не співпадають з труднощами пасивного словника, необхідного для розуміння на слух та при читанні. Наприклад, важкими для активного засвоєння є слова, подібні за звучанням і за значенням, з різним обсягом значень і розбіжностями у сполучуваності у двох мовах, в той час як для пасивного засвоєння важкими вважаються односкладові та багатозначні слова, подібні за звучанням, за написанням; слова, подібні за формою, але різні за значенням у двох мовах – іноземній і рідній.

Отже, при автоматизації дій учнів з новими словами слід передбачати заходи для зняття і подолання труднощів засвоєння різних ЛО.

Практична мета навчання іноземної мови – спілкування в усній і письмовій формах, з одного боку, та важливість цілеспрямованого

подолання лексичних труднощів, з іншого, викликають необхідність поєднання роботи над засвоєнням слів у зразках мовлення у відповідності до ситуації спілкування з роботою над ізольованими словами. (Питома вага роботи над ізольованим словом збільшується на середньому і особливо на старшому ступені, де формується переважно пасивний лексичний мінімум у процесі самостійного читання.)

Основним типом вправ тут є умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні та продуктивні вправи, в яких учень сприймає зразок мовлення (ЗМ) і виконує з ним певні дії (в усній або письмовій формі) згідно створеної учителем ситуації мовлення, виконуючи такі види вправ:

- імітація ЗМ;
- лаконічні відповіді на альтернативні запитання вчителя;
- підстановка у ЗМ;
- завершення ЗМ;
- розширення ЗМ;
- відповіді на інші типи запитань;
- самостійне вживання ЛО у фразі/реченні;
- об'єднання ЗМ у понадфразові єдності – діалогічну та монологічну.

Слід прокоментувати деякі **види вправ**. Так, якщо учитель починає із загальних запитань, на які очікує короткі відповіді, він перевіряє розуміння учнями ЛО; почати репродукцію нової ЛО доцільно або з імітації ЗМ, або з лаконічних відповідей на альтернативні запитання, де матеріал для відповіді учня «закладений» у запитанні вчителя. Більш прийнятними є також лаконічні, а не повні відповіді на спеціальні запитання. Вправи на завершення ЗМ не слід змішувати із вправами на заповнення пропусків (відповідними ЛО).

Імітаційні типи вправ:

1. Прочитайте слова в списку.
2. Прочитайте слова із списку, відтворіть їх по пам'яті.
3. Прочитайте тільки ті слова із списку, до яких подано переклад.
4. Читайте речення, додаючи до нього із списку однорідні слова.
5. Прочитайте весь список слів. Поставте дані слова в алфавітному порядку.
6. З'єднайте фрагменти речення в єдине ціле, прочитайте його вголос.
7. Прочитайте у вправі тільки ті речення, в яких є нові слова.
8. Прочитайте слова, вставляючи пропущені літери.

9. Підставте слова в кросворд.

10. Підставте слова в чайнворд.

Підстановчі елементи у вправах можуть бути вербальними і підказуватися усно вчителем або подаватися списком, з якого учень може вибирати потрібну ЛО, та невербальними (малюнки тощо).

Підстановчі і конструктивні вправи.

1. Заповніть пропуски в підписах до малюнків словами зі списку.

2. Підставте відповідні слова і словосполучення замість малюнків в речення.

3. Замініть українські слова в реченні німецькими.

4. Заповніть пропуски в реченнях, вибираючи слова із пар антонімів / груп синонімів, відповідно до контексту.

5. Попеременно замініть слова у зразку мовлення словами із списку слів для підстановки.

6. Із запропонованих для підстановки слів складіть речення.

7. Підберіть підписи до малюнків.

8. Вставте пропущені слова в репліки і складіть із них діалог, використовуючи малюнок.

9. виправте помилки в підкреслених словах.

10. Закінчіть діалог, де подані лише репліки одного співбесідника.

11. Складіть діалог із поданих реплік.

12. Складіть якомога більше речень із поданих слів.

13. Уважно проаналізуйте діалог, знайдіть в ньому помилки і замініть ці репліки поданими нижче.

14. Замініть виділені слова словами із списку.

15. Вставте в речення слова, яких не вистачає (без підказки).

16. Підберіть антоніми / синоніми до виділених слів.

17. До груп слів підберіть (із списку) узагальнююче слово.

18. В поданих словах знайдіть зайве.

У процесі засвоєння ЛО застосовуються також і **некомунікативні вправи**:

а) на засвоєння форми і значення ЛО:

– повторення слів, словосполучень і мовленнєвих кліше за вчителем / диктором з виділенням наголосу, важкого звука, звукосполучення;

– згадування і називання слів з певною орфограмою, афіксом тощо;

– групування слів за різними формальними ознаками: словотворчими компонентами, частинами мови тощо;

-
- розташування слів в алфавітному порядку;
 - згадування і називання усіх видових понять при називанні певного родового поняття (наприклад, меблі – стіл, стілець, шафа тощо);
 - вибір з ряду слів того слова, що відповідає (не відповідає) даній темі;
 - заповнення пропусків у реченнях відповідними словами;
 - називання слова за його дефініцією або зображенням;
 - вибір синоніма (антоніма), еквівалента рідною мовою до даного слова/ словосполучення з кількох даних;
- б) на засвоєння сполучуваності слів:
- складання словосполучень з окремих слів;
 - розширення речення за рахунок означень до виділених іменників, додатків до дієслів-присудків тощо;
 - називання іменників, які можуть вживатися з даним дієсловом, прикметників – з даним іменником тощо;
 - вилучення слова (з ряду слів), яке не поєднується з ключовим словом;
 - знаходження еквівалентів у рідній мові до даних сталих словосполучень іноземної мови.

Вправи для активізації лексики в мовленні.

1. Прослухайте діалог і складіть аналогічний.
2. Прослухайте початок діалогу і доповніть / розширте його.
3. Перекажіть діалог в монологічній формі, вживаючи ключеві слова і додаючи деталі.
4. Складіть діалог на основі монологу.
5. Передайте зміст прослуханої розповіді.
6. Складіть план розповіді / тексту.
7. Поставте запитання до тексту.
8. Дайте розгорнуті відповіді на запитання до тексту.
9. Придумайте кінцівку розповіді, вживаючи нові слова.
10. Опишіть малюнок, використовуючи ключеві слова.
11. Складіть розповідь на основі плану і списку необхідних слів.
12. Підберіть із запропонованих слів ті слова і словосполучення, які необхідні для складання висловлювання то темі / проблемі.
13. На основі запропонованих ситуацій підготуйте монолог / діалог.
14. Прослухайте текст, опираючись на перед текстові питання і опорні слова, складіть план і перекажіть текст.

15. В процесі читання тексту підберіть опорні слова, необхідні для переказу тексту.

16. Складіть монологічне / діалогічне висловлювання по заданій темі, включивши нову лексику.

2.3. Автоматизація дій учнів з лексичними одиницями пасивного і потенціального словників

З цією метою застосовуються переважно *некомунікативні* (рецептивні та рецептивно-репродуктивні) вправи, тому що учень зустрічається насамперед з формою лексичної одиниці, а її значення він має зрозуміти, виконавши певні дії та операції, а саме:

- заповнення пропусків у тексті при читанні, що розвиває здатність до прогнозування;
- співвіднесення багатозначного слова у даному контексті з його еквівалентами в рідній мові;
- вибір значення багатозначного слова, наявного у контексті, з кількох даних значень;
- вибір з тексту слів на основі їх семантичної/тематичної спільності;
- вибір ключових слів у реченні, абзаці, тексті;
- знаходження в тексті незнайомих слів, що передають додаткову інформацію;
- знаходження в тексті слів, що виражають позитивну або негативну оцінку, характеристику тощо;
- знаходження в тексті інтернаціональних слів;
- підбір до даних інтернаціональних слів відповідних еквівалентів рідної мови;
- визначення значень незнайомих складних слів за їх компонентами (наприклад, Lands-mann (Land – земля, Mann – чоловік) – земляк, співвітчизник);
- визначення значення похідних слів, утворених від відомих коренів за допомогою відомих афіксів (наприклад, listig – хитрий);
- визначення значення незнайомих слів, утворених за конверсією (наприклад, lesen і das Lesen);
- здогадка про значення незнайомого слова, словосполучення за контекстом (наприклад, Ich bin nicht abergläubisch, aber als ich an diesem Freitagmorgen aufstand, war das linke Bein zuerst draußen. Das machte mich doch ein wenig nachdenklich, umsomehr als mein *Kalender* auch noch den Dreizehnten anzeigte).

3. Особливості навчання лексичного матеріалу на різних етапах навчання

Завершуючи розмову про засвоєння лексичного матеріалу з метою формування лексичних навичок іншомовного мовлення, вкажемо на особливості застосування різних лексично спрямованих вправ в 5–9-х класах.

На першому етапі, тобто, коли німецька мова вивчається як друга іноземна, коли тільки починається накопичення активного словника і учні ще слабо володіють усним мовленням, читанням, вимовою, ознайомлення зі словами в процесі бесіди і слухання зв'язного мовлення складно; слова доцільно подавати лише в окремих фразах (спеціально підібраних зразках), і лише після їх відпрацювання як лексичних одиниць, що наповнюють моделі, стає можливим використання їх в зв'язному мовленні, в читанні текстів. На цьому етапі основна роль відводиться вчителю, переважають усні безперекладні умовно-комунікативні вправи, що виконуються в класі під керівництвом учителя з широким застосуванням фронтальних форм роботи, лексичних ігор, зображального і предметного унаочнення. Певна частина вправ має виконуватись письмово як у класі, так і вдома.

На другому етапі стає можливим надати більшу самостійність учням при ознайомленні з новими словами, а також наблизити відпрацювання нових слів до мовленнєвих вправ. На цьому етапі можливе введення нових слів в невеликій зв'язній розповіді учителя, в процесі бесіди. Основним способом розкриття значення нових слів починає ставати контекст, тлумачення на іноземній мові, зростає роль письмових вправ, особливо тих, що виконуються вдома самостійно. Поряд з умовно-комунікативними вправами використовуються некомунікативні у зв'язку з ускладненням лексичного матеріалу, що потребує використання аналітичних операцій для подолання труднощів, пов'язаних з формою, значенням та вживанням ЛО.

У подальшій роботі поряд з подальшою активізацією реального словникового запасу розширюється потенціальний словниковий запас учнів, що підсилює роль вправ з багатозначними, складними, похідними та інтернаціональними словами. При цьому зростає питома вага самостійної роботи учнів з новою лексикою, удосконалюються прийоми користування двомовними словниками.

4. Контроль рівня сформованості лексичної компетентності

Оскільки лексична компетентність складається з кількох взаємопов'язаних елементів, тому вона не піддається прямому контролю.

Проте окремі її компоненти, які пов'язані з навичками, знаннями, лексичною усвідомленістю, можна проконтролювати. Недоцільною є перевірка лише лексичних знань, оскільки наявність тільки знань не гарантує сформованості навичок або достатнього рівня розвитку здатності використовувати лексичні одиниці у спілкуванні.

Контроль рівня сформованості лексичної компетентності важливо здійснювати безпосередньо в процесі спілкування, тобто у всіх видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. Оволодіння лексикою є лише засобом розвитку мовленнєвих умінь. Тому лексичні знання чи лексичні навички не є об'єктами підсумкового контролю. Контролю підлягають такі дії з лексичними одиницями як виклик лексичної одиниці з пам'яті, сполучення її з іншими лексичними одиницями, включення слова у ширший контекст.

Основним критерієм рівня сформованості лексичної компетентності є правильність розуміння тексту під час аудіювання чи читання і правильність вживання лексичної одиниці у продуктивних видах мовленнєвої діяльності. Слід враховувати наявність та кількість лексичних помилок.

Рівень сформованості лексичної усвідомленості перевіряється в основному опосередковано через особливості іншомовного спілкування, або за допомогою опитування, анкетування, тестування тощо.

Слід пам'ятати, що однією із важливих сторін методики навчання лексики є питання про повторення. Цією проблемою займаються багато методистів. Опираючись на дані дидактики і психології, вони розглядають повторення як систему різноманітних прийомів і форм навчальної роботи, які ставлять за мету закріплення, систематизацію та поглиблення уже вивченого матеріалу.

Повторення лексичного матеріалу на уроках особливо важливе на середньому і старшому етапі вивчення мови. Основна вимога до вправ на повторення – це новизна завдання, яке ставиться перед учнями, активізація їх мисленнєвої діяльності. Перед учнями необхідно ставити завдання, які потребують самостійної роботи (наприклад, скласти розповідь, написати твір тощо). Повторення лексики повинно відбуватись і в мовленнєвих вправах, в читанні.

5. Реалізація освітньої мети при навчанні лексичного матеріалу

При навчанні лексики поряд із завданням розвитку мовлення іноземною мовою повинні вирішуватись і завдання освітнього характеру. Вивчення іноземної лексики пов'язане із розвитком логічного

мислення учнів. На відміну від інших предметів, де учні постійно знайомляться із новими поняттями, які збагачують і розвивають їх мислення, на уроках іноземної мови вони, як правило мають справу з уже відомими поняттями. Винятком є старший етап вивчення мови, де, читаючи іноземну літературу, учні зустрічають нові реалії, а в зв'язку з цим нові поняття.

На уроках іноземної мови основна цінність роботи з лексикою для розвитку мислення полягає не в тому, що учні знайомляться з новими поняттями, а в тому, що вони краще усвідомлюють уже знайомі їм поняття, співставляючи слова, що позначають їх в рідній і іноземній мовах.

В одній мові в основу позначення поняття можуть бути закладені одні уявлення про нього, а в іншій – зовсім інші: die Stadt – від stehen.

Іноді в одній мові поняття може мати більш ширше чи вужче значення:

Kommen – приходити, приїхати, прилітати тощо;

Дерево – Baum, Holz; Eis – морозиво, лід.

У деяких випадках доцільно познайомити учнів із етимологією слова:

Erfahren походить від fahren, оскільки раніше дізнатись про щось можна було лише методом пересування;

Höflich – від слова der Hof, тобто як при дворі, а згодом уже ввічливий.

Отже, на середньому етапі навчання, коли у учнів накопичується значний запас лексики і перші труднощі у вивченні мови вони уже подолали, стає можливим показати їм неспівпадання об'єму значення слів. В старших класах поряд із цими випадками доцільно відзначати і такі слова, які позначають нові для учнів поняття.

О. В. Галайбіда,
кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF TRANSLATION. A SHORT HISTORICAL OUTLINE OF EUROPEAN AND UKRAINIAN TRANSLATION

Дисципліна: Теорія і практика перекладу.

Вид лекції: тематична (комплексна).

Дидактичні цілі:

Навчальні: ознайомити студентів з поняттям перекладу та його інтерпретаціями, з основними видами і типами перекладу, зародженям перекладознавства як науки, основними аспектами та знаковими посталями історії перекладу у Європі та в Україні; 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 language SL, target language TL, accurate or exact translation (точний переклад), faithful translation (faithfulness / fidelity of translation) (вірний переклад), equivalent translation (еквівалентний переклад), adequate translation, fidelity of translation, free interpretation, free adaptation, free / loose translation, off-hand translation/interpretation, versification, sight translation / interpretation, simultaneous translation/ interpretation, consecutive translation / interpretation.

Навчально-методичне забезпечення: мультимедійна презентація.

План лекції

1. Translation as a notion and subject. Connection with other disciplines.
2. Methods, types, kinds of translation.

-
3. A short historical outline of European and Ukrainian translation.

Literature

1. Newmark P. Approaches to Translation. – New York a. o.: Prentice Hall, 1988. – P. 19.
2. Newmark P. A Textbook of Translation / P. Newmark. – New York and London: Prentice-Hall, 1988. – 215 p.
3. Nida E. A. The Theory and Practice of Translation / E.A. Nida, C. Taber. – Leiden : E. J. Brill, 1969. – 218 p.
4. Коптілов В. В. Теорія і практика перекладу / В. В. Коптілов. – К. : Юніверс, 2003. – 264 с.
5. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад) : Підручник / І. В. Корунець. – Вінниця : Нова Книга, 2003. – 448 с.
6. Мірам Г.Е. Основи перекладу. Курс лекцій з теорії та практики перекладу / Мірам Г.Е., Дейнеко В.В., Тарануха Л.А., Грищенко М.В., Гон О.М. – Київ: Ельга, Ніка-Центр. 2002. – 240 с.
7. Бархударов Л. С. Язык и перевод / Л. С. Бархударов. – М.: Междунар. отношения, 1975. – С. 223.
8. Комиссаров В. Н. Лингвистика перевода / В. Н. Комиссаров. – М. : Междунар. отношения, 1980. – С. 123.
9. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В.Н. Комиссаров. – Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М. : Высшая школа, 1990. – 235 с.
10. Основи перекладу: лексичні та граматичні аспекти: навч. посіб / За ред. В.К.Шпака. – К.: Знання, 2007. – 310 с.
11. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. – М. : Междунар. отнош., 1974. – С. 78.

Текст лекції

1. Translation as a notion and subject

Translation (according to I.Korunets) as a term or notion is of polysymantic nature Its common and most general meaning is associated with the action or process of rendering/ expressing the meaning/ content of a source language word, word-group, sentence or passage (larger text) in the target language.

Interpretation which is synonymous to «translation» is used to denote the way or manner of presenting the idea of the work in translation *orally* (as well as its aesthetic, religious, political, pragmatic background and other qualitative characteristics of the work under translation). Translation, by its very nature, is an interpretation.

Interpretation unlike translation admits more freedom of the translator. Hence, the existence of *free versifications* and free adaptation which are rightly treated as new creations (when they are of high artistic value) e.g. Aeneid («Енеїда») by I.Kotliarevskiy.

A translator is to convey not only the ideas and themes of the source text (meaning, sense); s/he should also pay attention to the adequate form to express these ideas. S/he should not become carried away with a free (loose) form of translation, nor force the target language by following the source text word for word.

The second half of the 20th century has seen the in-depth study of translation, which is sometimes called Theory of Translation, Science of Translation, Translation Linguistics, or even Translatology.

It has been claimed that translation studies began with J.Holmes's paper presented at the Third International Congress of Applied Linguistics, held in Copenhagen, 21–26 August 1972, «The Name and Nature of Translation Studies».

The aim of translation theory is to determine appropriate translation methods for the widest possible range of texts and to give insight into the translation process, into the relations between thought and language, culture and speech.

There are several aspects of this branch of linguistics:

- General theory of translation, whose object is general notions typical of translation from any language.
- Specific theory of translation that deals with the regularities of translation characteristic of particular languages – for example, translation from English into Russian and vice versa.
- Special theory of translation that pays attention to texts of various registers and genres.

Functions of translation.

- **Informative** (carrying some information);
- **Vocative** (appealing to target audience);
- **Aesthetic** (the translation – aesthetic work, piece of culture);
- **Authoritative** (having some purpose of indicating, explaining and teaching);
 - As a **means of developing the language** (sonnet was introduced to China; Hexameter to Germany);
 - **Mediator** function (medium through which one literature influences the other);
 - **Nation shaping function** – the component of translation which, according to H.Kochur, may «arise from the context, far from being in-

tended by the translator», that is the protective function as it fosters the Ukrainian language and culture.

Connection with other disciplines.

Translation is an interdisciplinary study. It has contacts with other disciplines:

Translation + philosophy – application of such philosophical theories as hermeneutics, deconstruction, poststructuralism.

Translation + linguistics – semantics, pragmatics, sociolinguistics, contrastive linguistics, corpus linguistics, cognitive linguistics.

Translation + literary studies – poetics, rhetoric, literary criticism, comparative literature, narratology.

Translation + cultural studies – film studies, language and power, ideologies, gender studies, history, postcolonialism.

Translation + language engineering – lexicology, machine translation, terminology, multi-media.

2. Methods of translation (according to I.Korunets)

1. **Literal translation**, which is to be employed when dealing with *separate words* whose surface form and structure, as well as their lexical meaning in the source language and in the target language, fully coincide. These are predominantly international morphemes, lexemes/words, rarer word-groups having in English and Ukrainian a literally identical or very similar presentation and identical lexical meaning: *administrator, director, region, hotel, motel, hydrometer, Tom*.

But there is a danger of

1) so called «translator's false friends», that is words similar in sounds but different in meaning: *conductor* – not кондуктор, but диригент; *herb* – not ре́б, а трава;

2) copying the structure of the source language thus breaking combination rules of his/her own language. As an example, *We often heard his name mentioned* – *Ми часто чули його ім'я згаданім*.

3) giving the primary meaning of the word or its part, whereas a semantic transformation is required: *There, there, don't cry.* – *Там, там, не плач*

Note! Literal translation is used when rendering proper and geographical names!

2. **Verbal translating** is also employed at lexeme/ word level (used in dictionaries). But unlike literal translating it never conveys the orthographic or the sounding form of the source language units, but their denotative meaning only: fearful *страшний*, fearless *безстрашний*,

helpless *безпорадний*, incorrect *неправильний*, mistrust *недовір'я*, superprofit *надприбуток*, non-interference *невтручання*, weightlessness *невагомість*. The overwhelming majority of other words, when translated verbally do not preserve their structure in the target language. Verbal translating permits a choice among the variants. A graphic example of verbal translation is presented in the dictionaries.

3. **Word-for-word translation** is another method of rendering sense. It presents a consecutive verbal translation though at the level of word-groups and sentences. E.g. love at 1st sight – кохання з першого погляду.

But very often you need grammatical transformations to translate correctly: e.g. *You are right to begin with* – *Почнемо з того / припустимо, що ви маєте рацію/ що ви праві* instead of *Ви маєте рацію, щоб почати з...*

4. **The interlinear way/ method of translating** is a conventional term for a strictly faithful rendering of sense expressed by word-groups and sentences at the level of some text. For example: *Who took my book?* admits only one word-for-word variant, namely: *Хто взяв мою книжку?*; In interlinear translation there are more variants: *У кого моя книжка?*; *Хто брав/ узяв мою книжку?*

5. **Literary translating** represents the highest level of a translator's activity. Any type of matter skilfully turned into the target language, especially by a regular master of the pen may acquire the faithfulness and the literary (or artistic) standard equal to that of the source language. Depending on the type of the matter under translation, this method of performance may be either ***literary proper*** or ***literary artistic***. Literary artistic translation presents a faithful conveying of content and of the artistic merits only of a fiction / belles-lettres passage or work. The latter may be either of a prose or a poetic genre (verse). Literary proper translation is performed on any other than fiction / belles-lettres passages / works. These may include scientific or technical matter, didactic matter (different text-books), business correspondence, the language of documents, epistolary texts. In short, any printed or recorded method devoid of artistic devices (epithets, metaphors). But whether literary proper or literary artistic, this translation provides an equivalent rendering not only of complete content but also of the stylistic peculiarities of the passage / work and its artistic beauty, as in belles-lettres style texts. Literary proper or literary artistic translation of a larger passage/work often requires linguistic, historical and other inquiries in order to clarify the obscure places (historic events, notions of specific national lexicon, neologisms, archaisms, etc.).

Peter Newmark in «A textbook of translation» (1988) defines 8 types of translation:

word-for-word translation The SL word-order is preserved and the words translated singly by their most common meanings, out of context;

literal translation (SL constructions are converted to the nearest TL equivalents but lexical units are translated out of context, it preserves the structure and meaning of the original but not the style and poetry);

faithful translation (*dogmatic*, preserves some degree of grammatical and lexical structure of the SL);

semantic translation (like faithful but more *flexible*, preserves aesthetic value of the SL Text);

communicative (attempts to render the exact contextual meaning of the original, so that language and content are readily acceptable and comprehensible to the reader);

idiomatic (reproduces the message of the original, but tends to distract nuances of meaning by preferring colloquialisms and idioms. The original meaning is communicated naturally as well as accurately, e.g. siblings – брати і сестри);

free (preserves the meaning but uses natural forms of the TL. Reproduces the matter without the manner. The content without the form of the original);

adaptive (the freest form of the translation, mainly used for plays and poetry: themes, characters, plots preserved, SL culture converted to the TL culture).

Difference in written translation and interpreting has been fixed by two international professional associations: F.I.T. (Fédération Internationale des Traducteurs) or the International Federation of Translators, the association of written translators; and A.I.I.C. (Association Internationale des Interprètes de Conférence), or the International Association of Conference Interpreters, dealing with oral translation.

As is seen from the name of the professional association, interpreters are often called conference interpreters, though their functions can be much broader.

Conference interpreting is known to have started after World War I, at the Conference on the Preliminaries of Peace in 1919. Until then all international meetings had been held in French, the language of 19th century diplomacy.

The first conference interpreters did **consecutive interpreting**, i.e. they delivered their translation after listening to the speaker so that there was some time between the source language text and the translation. The interpreters worked in teams of two, each into his mother tongue. At the

League of Nations, interpreters went to the rostrum to deliver their translation as soon as the speaker had finished.

Occasionally speeches lasted well over an hour, so the interpreters, considering it bad taste to interrupt a speaker, developed a technique of consecutive interpreting with note-taking.

Simultaneous interpreting, i.e. interpreting almost immediately as the speaker produces the text (the interpreter can lag behind the speaker not more than 2 or 3 seconds), came into life much later, at the Nuremberg trials (1945–1946) and Tokyo trials (1946–1948) of war criminals, though some attempts had been made in the late 1920s and the early 1930s.

There is also **whispered interpreting** where the interpreter sits between the participants and whispers his/her translation to them. This type of translation is often used in a business meeting.

Kinds of translating/ interpreting

1. **The written from a written matter translating**, which represents a literary/ literary artistic or any other faithful sense-to-sense translating from or into a foreign language. It may also be a free interpreting performed in writing.

2. **The oral from an oral matter interpreting**, which is a regular oral sense-to-sense rendering of a speech/radio or TV interview, or recording which can proceed either in succession (after the whole matter or part of it is heard) or simultaneously with its sounding. It is an consecutive interpreting.

3. **The oral from a written matter interpreting** is nothing else than interpreting at sight It can also proceed either simultaneously with the process of getting acquainted with the content of the written matter, or in succession (after each part of it is first read through and comprehended).

4. **The written translating from an orally presented matter** is, as L.S. Barkhudarov points out, a rare occurrence.

3. A short historical outline of European and Ukrainian translation

World translation in general and European translation in particular has a long and praiseworthy tradition. The earliest mention of translation used in *viva voce* goes back to approximately the year **3000 BC** in ancient Egypt.

The history of European translation, however, is known to have started as far back as **280 BC** with the translation of some excerpts of The Holy Scriptures. The local leaders of the Jewish community in Alexandria decided to translate the Old Testament from Hebrew, which had once been their native tongue, but which was no longer understood, into ancient Greek, which became their spoken language (word-for-word translation).

Much was translated in ancient times also from Greek into Egyptian and vice versa, and partly from Hebrew into Greek.

A significant contribution to Roman literature in general and to the theory of translation in particular was made by the outstanding statesman, orator and philosopher *Marcus Tullius Cicero (106–43 BC)* (became famous for the principles of so called «sense-to-sense» translation, which he grounded for translation of secular works). He brought into Latin the speeches of the most eloquent Greek orators *Demosthenes* and *Aeschines*.

The way of free interpretation was accepted and further developed by the Roman poet Horace (65–8 BC).

But there were scholars who required word-for-word translation of Greek works into Latin.

Thus the Romans established the distinction between sense-for-sense and word-for-word translation.

TRANSLATION AND INTERPRETATION DURING THE MIDDLE AGES

The Middle Ages (500 AD – 1450 AD) are characterized by a general lack of progress and a constant stagnation in many spheres of mental activity including translation and interpretation, which continued to be practiced, however, in the domains of ecclesiastic science and the church.

The greatest event in the early Middle Ages was the Bible as translated by St. Jerome (342–419/20). His Bible, known as the Vulgate, or standard Latin Bible, had great influence on succeeding generations of translators.

No less intensively practiced alongside of the free sense-to-sense rendering in Europe during the Middle Ages was the strict word-for-word translation. Its domain of employment was naturally restricted to ecclesiastic and philosophic works. By this method the first translation of the Bible from Latin into English was accomplished in 1377–1380 by the noted religious scientist and reformer *John Wycliffe/ Wycklif*.

TRANSLATION DURING THE RENAISSANCE

Certainly the greatest achievement of the Renaissance period in the realistic approach to conveying the source language works was the translation of the Bible into several West European national languages. The first to appear was the German Bible in *Martin Luther's* translation (1522–1534). This translation of the Book of Books was performed by Martin Luther contrary to the general tradition of the Middle Ages, i.e. not strictly word-for-word, but faithfully sense-to-sense.

William Tyndale's version of the Bible (1534) was the first scientifically grounded and faithful English translation of the Holy Book.

No less important for developing the national language was the English translation of the Bible known as the *King James Bible*: The Authorized Version. It was published in 1611.

TRANSLATION DURING THE PERIOD OF CLASSICISM AND ENLIGHTENMENT(17–18th c.)

This period is characterized by 3 trends which appeared long before:

1. The ancient «*strict and truthful*» word-for-word translation of ecclesiastic (the Septuagint) and philosophic works. The basic principles of the trend were considerably undermined by Luther's and Tyndale's translations of the Bible;

2. The unrestricted free translation introduced by Horace and Apuleius, which had established an especially strong position in France and gained many supporters there;

3. The old trend adhering to the Cicero's principle of regular sense-to-sense translation without the unrestricted reductions or additions to the texts/works in their final translated versions.

The 18th century gave the British nation A Dictionary of the English Language, a prescriptive work by Samuel Johnson.

THE EPOCH OF ROMANTICISM AND ESTABLISHMENT OF THE PRINCIPLES OF FAITHFUL TRANSLATION IN EUROPE

In the second half of the eighteenth century, especially during the last decades, the controversy between the opponents of the strict word-for-word translation and sense-to-sense translation continued unabated.

A.F. Tytler (Scotland) defined 3 principles of translation:

a) «the translation should give a complete transcript of the ideas of the original work;

b) the style and manner of writing should be of the same character with that of the original;

c) the translation should have the ease of an original composition.

(*The principles of translation, 1792*)

J. G. Herder (German) a successful versifier of songs, understood the inner power of literary works and consequently demanded that all translators of prose and poetic works render strictly, fully and faithfully not only the richness of content, but also the stylistic peculiarities, the artistic beauty and the spirit of the source language works. His resolute criticism of the unrestricted freedom of translation and verbalism found support among the most outstanding German poets such as Goethe and Schiller, among other prominent authors.

In Russia and in Ukraine, free sense-to-sense translation/ free adaptation was steadily practiced almost uninterruptedly both during the 19th

century. In Ukraine, free sense-to-sense translation in the second half of the 18th century was occasionally employed by H. Skovoroda.

Ukrainian history of translation is today more than one thousand years old. It began after adoption of Christianity (988).

The Bible was translated from Greek into Old Slavonic (Yaroslav the Wise) and began to appear in different cities of Kyivan Rus'.

A considerable intensification was witnessed in Ukrainian translation during the seventeenth century, which could have been influenced by the initial activities in the Kyiv Mohyla Academy (founded in 1632).

Such great translators soon appeared in Ukrainian literature as poets, authors and public figures P. Kulish, I. Franko, Lesia Ukrainka, O. Makoway and some others. P. Kulish, a close friend of T. Shevchenko, was also the first professional translator in the 19th century in Ukraine. He was also the first to translate *The Psalter* (1879) and *The Bible* (together with *Puliuy and Nechuy-Levutskiyi*) into contemporary Ukrainian. In addition, P.Kulish is the author of the contemporary Ukrainian alphabet.

An influential role in this process played the ***Taras Shevchenko Scientific Society founded in 1873 (Lviv)*** and its Literary Journal where the best translations were published. In large measure, those translations appeared due to the titanic achievements in the domain of literary artistic translation of I. Franko, Lesia Ukrainka, O. Makoway.

Due to the support it managed to publish only in the first decade of the 20th century the works of the following authors: Conan Doyle, T.S. Eliot, Mark Twain; O. Wilde, K. Ritter, E.A. Poe, J. Milton; English and American authors: R. Kipling, C. Roberts, Ch. Dickens, H. Longfellow, J. London. West European and Russian authors were translated by P. Hrabovskiyi.

The revival of literary translation in Eastern and Western parts of Ukraine in early 1870's and especially in the 1880's was greatly enhanced by the creative work of one of the most prolific Ukrainian poets, playwrights, philosophers, scientists and public figures I. Franko (1856–1916).

Among the most active Ukrainian translators after P. Kulish and I. Franko was our greatest poetess Lesya Ukrainka (1871–1913). From French poets she chose the works of V. Hugo, from English G.G. Byron's works and excerpts from Shakespeare's Macbeth.

Of considerable note is P. Hrabovskiyi, who made both faithful translation and free versifications of many works by several prominent poets of different national literatures. During the same period P. Hrabovskiyi worked with another prolific author and translator M. Starytskyi (1840–1906), who acquainted Ukrainian readers with a number of faithfully versified

Serbian folk ballads (dumas) and poems of Yu. Slowacki (Poland). He also successfully versified the poems of Lermontov, Nekrasov. Besides he composed a very faithful versification of Hamlet's monologue (Shakespeare).

An outstanding poet and a brilliant master of poetic versification was M. Voronyi (he translated Shakespeare).

But undoubtedly the most active translators in the first decades of the 20th century were the members of *the Hrinchenkos family*. B. Hrinchenko's wife Mariia Zahirna, their daughter Nastia Hrinchenko.

This veritable constellation of patriotic men of letters and translators would be incomplete without the well-known poet and translator V. Samiilenko.

Undoubtedly the most outstanding translator of poetic works during the 1920's-early 1930's was Mykola Zerov. A professor and scholar in ancient literatures and in the field of translation, he improved and applied new, effective methods of faithful versification, which established his leading position among the Neoclassicists and Ukrainian translators. M. Zerov managed to faithfully convey not only the main content, but also the artistic merits and the spirit of the originals.

Unquestionably, the most outstanding place among the surviving Neoclassicists, and one who made a significant contribution to Ukrainian literature and culture by his poetic translation, belongs to M. Rylskyi.

Persecutions, trials, murders and deportations to the Far North or to Siberia of many prominent Ukrainian translators such as M. Zerov, M. Johansen, D. Zahul, V. Mysyk, M. Drai-Khmara, V. Pidmohulnyi, B. Ten, S. Fylypovych, H. Kochur and several others prevented them from further enriching the Ukrainian literary tradition with masterpieces of world literature.

Translation of post-war Ukraine

1960's – revival of Ukrainian translation (**Vsesvit**). During its almost 60 years of active and faithful participation in the literary process of Ukraine the journal has succeeded in publishing thousands of belles-lettres works: novels, narratives, short stories and poetic works of classics and promising foreign authors, poets and playwrights from **110** foreign languages). Famous Ukrainian translators of those times were Mykola Lukash, H. Kochur, I. Switlychnyi.

Prominent in the galaxy of the older generation translators was Borys Ten, the pen name of Vasyl' Khomychevs'kyi, who translated the works of Shakespeare (King Richard III).

The translations of Mykola Lukash are distinguished by a rich and versatile Ukrainian lexicon, accurate idiomatic equivalents, high expressiveness and ease corresponding to those of the originals.

Dmytro Palamarchuk successfully versified all Shakespearian sonnets and published a collection of Byron's and Shelley's poems as well as many poems of well-known French, German, Polish, Italian, Byelorussian poets.

Among the very prolific translators of the 60's were also *Volodymyr Mytrofanov* (translated works by Mark Twain, E. Hemingway, R.D. Bradbury) and *A. Sodomora* (translated Horace, Ovid, Seneca).

It is necessary to note in conclusion, that despite the constant restrictions, persecution, unceasing terror and even executions of translators in Soviet times, the process of artistic translation in Ukraine was never interrupted for long or brought to a complete standstill, as it was during 1942–1944. Only because of the persistent and devoted work of our most prominent translators from the older and succeeding generations Ukrainian belles-lettres have been tremendously enriched with many masterpieces of world literature. Ukrainians now have a true opportunity to become acquainted with a large number of faithful Ukrainian versions of the best prose and poetic works of all major European, American and the main Asian literatures both of present times as well as of previous periods.

As a result of long practice and rich experience some Basic principles of artistic translation have been worked out.

Basic principles of artistic translation

1. To maintain in the target language version all the structural peculiarities of the matter/work under translation.
2. To hold strictly to the author's conception and render faithfully the content of the source language matter/work under translation.
3. To maintain in the version of the target language the fidelity in the means and ways of the author's depicting the artistic images and expressiveness pertained to the source language matter/work.
4. To maintain in the version of the target language the main peculiarities/features of the syntactic organization and stylistic means of expression of the source language matter/work.
5. To avoid deliberate omissions and any other forms of free interpretation/rendering unless required of the source language matter/work.
6. To restrain in the process of translation of the text/work from any deliberate shortening or enlargement of it, as well as of any embellishment of its stylistic or artistic qualities in the target language/work.
7. To render/maintain as fully as possible in the target language variant the ease of expression pertaining to the source language/work.
8. To render/maintain in the target language version the pragmatic intention/orientation of the author and his force of influence on the reader.

Лінгвофілософська концепція структуралізму

Дисципліна: філософія мови.

Вид лекції: тематична.

Дидактичні цілі:

Навчальні: ознайомити студентів з основними особливостями структуралізму як лінгвофілософської концепції в аспекті вирішення проблеми суті мови, її походження, функціонування, структурно-системних зв'язків.

Розвиваючі: розвивати у студентів абстрактно-філософський погляд на наукові проблеми, вміння проводити паралелі в аспекті зародження та функціонування різних лінгвофілософських концепцій, диференціювати різні наукові погляди в процесі вирішення єдиної наукової проблеми, зокрема на прикладі різних шкіл структуралізму.

Виховні: виховувати щиру зацікавленість у процесі визначення та вирішення глобальних і конкретних наукових проблем.

Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки: вступ до мовознавства, загальне мовознавство, історія лінгвістичних учень.

Основні поняття: основні концепції про суть та походження мови, структуральний підхід до вивчення мови, система та структура мови, знакова система, семантика, семіотика, семасіологія, синхронія та діахронія, парадигматичні та синтагматичні відношення, мова та мовлення, основні школи структуралізму.

Навчально-методичне забезпечення: мультимедійна презентація.

План лекції

1. Структуралізм у філософії мови. Передумови виникнення і спільні ознаки лінгвістичного структуралізму.
2. Лінгвофілософська концепція Ф. де Сосюра та її вплив на зародження структуралізму.
3. Найвідоміші школи лінгвістичного структуралізму:
 - 3.1. Данська школа глосематики (Копенгагенський лінгвістичний осередок);

-
- 3.2. Американський структуралізм (дескриптивізм);
3.3. Чеська школа функціоналізму (Празький лінгвістичний осередок).

Рекомендована література

1. Альбрехт Э. Критика современной лингвистической философии / Э. Альбрехт. – М.: Прогресс, 1977.
2. Аристотель. Категории / Аристотель // Сочинения. – М., 1979.
3. Балли Ш. Общая лингвистика / Ш. Балли. – М., 1975.
4. Бацевич Ф. Філософія мови в Україні кінця ХХ ст. (Критичний огляд літератури 90-х років) / Ф. Бацевич // Записки Наукового товариства ім. Шевченка. – Т. 234. Праці філологічної секції. – Львів, 1997.
5. Белл Т.Р. Социолінгвістика / Т.Р. Белл. – М., 1980.
6. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М., 1974.
7. Березин Ф.М. История лингвистических учений / Ф.М. Березин. – М., 1975.
8. Блумфилд Л. Язык / Л. Блумфилд. – М., 1968.
9. Вайсгербер Й.Л. Язык и философия / Й.Л. Вайсгербер // Вопросы языкознания. – 1993. – № 2.
10. Габермас Ю. Дії, мовленнєві акти, мовленнєві інтеракції та життєвий світ / Ю. Габермас // Єрмоленко А.М. Комунікативна практична філософія. – К., 1999.
11. Глисон Г. Введение в дескриптивную лингвистику / Г. Глисон. – М., 1959.
12. Дорошевский В. Элементы лексикологии и семиотики / В. Дорошевский. – М., 1973.
13. Эльмслев Л. Пролегомены к теории языка / Л. Эльмслев. – М., 1960.
14. Эсперсен О. Философия грамматики / О. Эсперсен. – М., 1958.
15. Козлова М.С. Философские искания Л. Витгенштейна / М.С. Козлова // Витгенштейн Л. Философские работы. – М., 1994. – Ч. 1.
16. Линде А.Д. Физика элементарных частиц и инфляционная космология / А.Д. Линде. – М., 1990.
17. Марков Б.В. Философия языка / Б.В. Марков // Метафизические исследования. – СПб., 1999. – Вып. 11. Язык.
18. Мартынов В.В. Кибернетика, семиотика, лингвистика / В.В. Мартынов. – Мн., 1966.
19. Налимов В.В. Вероятностная модель языка / В.В. Налимов. – М., 1979.

-
20. Общее языкознание: Внутренняя структура языка. – М., 1972.
 21. Общее языкознание: Формы существования, функции, история языка. – М., 1974.
 22. Орлов Д.У. Язык и смысл в философии Мартина Хайдеггера / Д.У. Орлов // Метафизические исследования. – СПб., 1999. – Вып. 11. Язык.
 23. Плотников Б.А. Основы семасиологии / Б.А. Плотников. – Мн., 1986.
 24. Плотников Б.А. Семиотика текста / Б.А. Плотников. – Мн., 1992.
 25. Сепир Э. Язык / Э. Сепир. – М., 1934.
 26. Соссюр де Ф. Курс общей лингвистики / Соссюр де Ф. – М., 1933.
 27. Уорф Б.-Л. Отношение норм мышления к языку / Б.-Л. Уорф // Новое в лингвистике. – М., 1960. – Вып. 1.
 28. Хайдеггер М. Путь к языку / М. Хайдеггер // Время и бытие. – М., 1993.
 29. Хомський Н. Роздуми про мову / Н. Хомський. – Львів, 2000.

Текст лекції

1. Структуралізм у філософії мови. Передумови виникнення і спільні ознаки лінгвістичного структуралізму

У філософії мови ХХ ст. формується течія, що демонстративно акцентує увагу на формально-логічному, структурному, а не духовно-ідеальному підході до вивчення мови, осмисленні природи і сутності живої людської мови. Цей напрямок отримує назву «структуралізм». Історики лінгвофілософської думки виділяють його як окремий напрям зі своїми ознаками, передумовами виникнення, логікою розвитку і трансформації в інші напрями. Структуралізм як спосіб осмислення явищ світу був притаманний не лише наукам про мову, а й гуманітарній сфері знань загалом.

Початок ХХ ст. відзначився загальнопарадигмальним розвитком світової науки. У фізиці було відкрито світ елементарних часток і доведено, що будь-яке доступне спостереженню явище можна розкласти на простіші елементи, які, взаємодіючи між собою, формують внутрішню організацію цього об'єкта, тобто структуру. Саме це й зумовило виникнення структуралізму як лінгвофілософського напрямку в науці.

Структуралізм (структурна лінгвістика) – мовознавчий напрямок, який розглядає мову як чітко структуровану знакову систему і прагне до суворого (наближеного до математичних наук) формального її опису.

Зауважимо, що якщо наука доструктуралістського періоду тяжіла до реєстрації та спостереження фактів мови (за винятком спроб логічного аналізу в Граматиці Пор-Рояля і, навіть, частково в Граматиці Паніні), які були закладені за *законами абсолютного розуму*, то наука ХХ ст. започаткувала спробу виявлення сутності цих фактів, їх внутрішніх закономірностей і зв'язків з іншими фактами.

Термін «структуралізм» щодо вивчення явищ мови був ужитий мовознавцем **Х. Поссом** у 1939 р., хоча сам напрям фактично почав формуватися раніше, після виходу в світ відомої праці **Ф. де Сосюра** «Курс загальної лінгвістики» (1916).

На початку ХХ ст. почала активно опрацьовуватись ідея системно-структурної організації мови у науці про мову, літературознавстві, культурології, етнографії, історіографії, естетиці, мистецтвознавстві, психології, соціології, фольклористиці та інших галузях знань. Розвиток неопозитивізму і символічної логіки спонукав до випрацювання нових методів наукового аналізу (нагадаємо, що перші спроби такого аналізу вже були зроблені в Граматиці Пор-Рояля і, навіть, частково в Граматиці Паніні).

Дослідження мови з позицій структуралізму здійснювалося в межах багатьох окремих напрямів, кожен з яких мав свої особливості. Водночас досить чітко простежуються спільні ознаки світового лінгвістичного структуралізму, а саме:

1) визнання в структуралізмі основними понять *структури і системи*. Структура є системою відношень між елементами; система – структурно організоване ціле; елементи – мінімальні складові системи, об'єднані певними відношеннями (структурою);

2) *розмежування мови і мовлення*, зосередження на вивченні мови та її внутрішньої організації, на виявленні системних зв'язків між її одиницями, категоріями та рівнями;

3) об'єкт дослідження є *знаковою (семіотичною) системою*, яка має рівневе членування; в основі виділення кожного рівня лежать межові одиниці (фонеми, морфеми, лексеми, синтаксеми). Лінгвістичний структуралізм розглядає мову як упорядковану, від найпростіших до найскладніших рівнів, систему знаків;

4) розгляд виділених одиниць як сукупності диференційних ознак або типових оточень. *Парадигматичні (асоціативні) та синтагматичні (сполучувальні) зв'язки вважаються основними формами існування структури мови;*

5) домінування принципу іманентності, згідно з яким внутрішні (парадигматичні й синтагматичні) зв'язки (відношення) одиниць

одного рівня, а також ієрархія самих рівнів у межах цілого визнаються важливішими за зв'язки одиниць з позамовною дійсністю. Системність у структуралізмі – це примат відношень над елементами;

6) надання переваги у вивченні об'єкта дослідження *синхронічному опису* над діахронічним та історичним. Досліджуваний об'єкт розглядається станом на даний момент у рівновазі та статиці;

7) *домінування методики опису* структурних одиниць об'єкта дослідження (мови) завдяки витісненню на другий план вивчення реальності цих одиниць і категорій, їх співвідношення з явищами об'єктивної (чи мислимої як об'єктивна) дійсності;

8) *реляційне витлумачення смислу досліджуваних одиниць*, на противагу його онтологічному розумінню, притаманному попереднім етапам досліджень природної мови. Основний шлях виявлення смислу досліджуваних об'єктів – від структури до смислу;

9) *критика молодогограматизму* (напряму у лінгвістиці другої половини ХІХ – початку ХХ ст., який сповідував порівняльно-історичний і психологічний підходи до мови), притаманна всім школам лінгвістичного структуралізму, формалізація мови, застосування прийомів опозиції в *парадигматиці* (розглядає мовні одиниці як сукупності структурних елементів, об'єднаних у пам'яті мовців і пов'язаних відношенням протиставлення) та *дистрибуції* (вивчення оточення елементів мови – фонем, морфем, слово тощо) в *синтагматиці* (розглядає сполучуваність мовних одиниць в реальному потоці мовлення або в тексті).

Лінгвістичний структуралізм поділяють на ранній структуралізм (30-ті – 40-ві роки ХХ ст.), пізній структуралізм (50–70-ті роки ХХ ст.) і постструктуралізм (60-ті роки – кінець ХХ ст.).

На розвиток лінгвістичного структуралізму значний вплив мала концепція **Ф. де Сосюра**, тому розгляд цього лінгвофілософського напряму слід розпочати з аналізу його теорії.

2. Лінгвофілософська концепція Ф. де Сосюра та її вплив на зародження структуралізму

На початку ХХ ст. багато мовознавців вважало, що мовознавство як наука відірване від життя, а тому не може вирішувати свої прикладні завдання. До таких мовознавців належав і **Фердінанд де Сосюр** (1857–1913) – швейцарський вчений, засновник лінгвосоціології і соціологічного напряму в мовознавстві. Народився у Женеві в сім'ї вчених, навчався в Женевському і Лейпцизькому університетах. Науковий світогляд Ф. де Сосюра формувалася під впливом праць

видатних німецьких учених: **К. Бругмана**, **Г. Остгофа**, **А. Лескіна**, **Г. Курціуса**. Першу свою книгу «Мемуар про первісну систему голо-сних в індоєвропейських мовах» написав у 1879 р.

Упродовж 1907–1911 рр., будучи професором Женевського університету, Сосюр викладав загальне мовознавство. Після смерті вченого його учні **А. Сеше** і **Ш. Баллі** в 1916 р. за своїми конспектами видали «Курс загальної лінгвістики», який відразу ж отримав всевітнє визнання, знаменуючи собою переворот не лише в мовознавстві, а й у гуманітарній сфері знань загалом.

Філософські проблеми мови Ф. де Сосюр сформулював, з'ясувавши характерні особливості онтології мови. Найважливішими лінгвофілософськими аспектами його теорії є:

а) визначення системного характеру мови, її знакової природи, яка ґрунтується на понятті цінності (вартості) мовних одиниць;

б) формулювання засад загальної теорії знакових систем як особливої науки, яку вчений назвав *семіологією*.

У своїй концепції Сосюр висловив думку про те, що не об'єктивна (духовна) дійсність (сутність) впливає (творить) на мову, а потім через неї – на людину, а навпаки – людина творить мову, а через неї визначає об'єкти і членує дійсність, яка її оточує. Предмети існують незалежно від мови, але завдяки мові пізнаються їх особливості.

Одним із найважливіших досягнень Ф. де Сосюра було чітке розмежування всередині загального поняття «мова» трьох її модусів (форм) існування, теоретично обґрунтоване у праці «Курс загальної лінгвістики», – *лінгвальної діяльності, мови і мовлення*.

Лінгвальна діяльність – поняття людського мовлення загалом, властивість, притаманна людині як такій; належить як до спеціальної, так і до індивідуальної сфер, включає фізіологію і психологію мовлення, має зовнішній (звуковий) і внутрішній (психічний) вияви.

Мова – система мовних елементів, пов'язаних найрізноманітнішими зв'язками, насамперед парадигматичними (асоціативними) і синтагматичними (сполучувальними), і обов'язкова для всіх членів певного колективу; соціальний аспект лінгвальної діяльності, зовнішній щодо індивіда.

Мова соціальна, нелінійна, має психічний характер.

Мовлення – лінгвальна діяльність, що має індивідуальний, лінійний, фізичний (пов'язаний із акустичним аспектом звуків, які формують одиниці мови) характер.

Учений вважав, що на цьому етапі розвитку науки про мову єдиним та істинним об'єктом лінгвістики є мова, що розглядається «в

самій собі й для себе». *Розмежування мови і мовлення* мало для лінгвофілософії та лінгвістики велике значення, виявивши модуси того явища, яке раніше називалося невизначеним загальним поняттям «мова». Воно увиразнило об'єкт і предмет мовознавства, стало визначальним для лінгвістики і лінгвофілософії у ХХ ст.

Ф. де Сосюр теоретично обґрунтував і практично підтвердив системний характер мови як засобу спілкування.

За Сосюром, мовна система передусім ґрунтується на відношеннях. Учений виділяє два найважливіші типи відношень:

1) синтагматичні – засновані на лінійному характері мови, коли мовні елементи вишиковуються один за одним у потоці мовлення за певними правилами;

2) парадигматичні – завдяки їм мовні одиниці асоціюються з іншими мовними одиницями в пам'яті людини.

Відповідно до цих відношень Сосюр у науці про мову виокремлює два розділи: теорію синтагм і теорію асоціацій (парадигм).

На думку деяких дослідників творчості Сосюра, найважливішим у його лінгвофілософській концепції є розуміння мови як системи знаків. Ученого вважають засновником *семіотики* (грец. *sema* – знак) – науки про знаки і знакові системи, які використовуються в суспільстві.

Згідно з Сосюром знак є двобічною одиницею. Цим він заперечує традиційну точку зору, сформульовану ще Арістотелем, відповідно до якої мовна одиниця (насамперед слово) безпосередньо пов'язана з реччю (слово називає предмет). Сосюр зазначав, що мовний знак пов'язує не річ і її назву, а *поняття і акустичний образ*.

На думку вченого, *мовні знаки – це не абстракції, а реальності, які перебувають у мозку людини*. Саме вони є тією сутністю, яку повинна вивчати лінгвістика. Найповнішим утіленням сутності мовного знака Сосюр вважав слово, розглядаючи його як центральну одиницю механізмів живої природної мови.

Визначивши мовний знак як психічну сутність, Сосюр дійшов висновку, що лінгвістика мови – це розділ науки, який вивчає мову як систему особливих знаків; її слід вважати частиною семіології. Оскільки семіологія, на думку вченого, – складник психології, то лінгвістику мови варто розглядати як частину загальної психології.

Найважливішими властивостями знака є *довільність* (позначувач і позначуване *не мають природного (генетичного) зв'язку і лінійності* (протяжність, здатність розгортатися в ланцюжки, послідовності знаків). Водночас Сосюр зазначав: якщо стосовно вираженого

поняття позначувач є довільним, то щодо мовного колективу він обов'язковий.

Учений також розмежовує два аспекти в мові: **синхронію** (грец. *synchronos* – одночасний; вісь одночасності, на якій розташовуються явища, що співіснують у мові; у синхронії відсутнє втручання часу) і **діахронію** (грец. *dia* – префікс, що означає посилення, проникнення, завершеність і *chronos* – час; вісь послідовності, де кожне окреме явище розміщується в історичному розвитку з усіма змінами). Відповідно, вчений розрізняє дві лінгвістики: синхронну й діахронну.

Уведення *протиставлення синхронії й діахронії докорінно змінило спрямованість лінгвістики і лінгвофілософії XX ст.*, допомогло зосередитися на синхронному аспекті мови, дослідження якого відставало від діахронного. Однак *не можна погодитись із твердженням Сосюра про системність мови в синхронії та її несистемність у діахронії, оскільки історичні (діахронні) зміни в мові мають системний характер.*

Лінгвофілософська концепція Сосюра містить багато суперечностей, зокрема, відмова діахронії в системності, перебільшення ролі синхронного вивчення мови тощо. Однак внесок вченого в розвиток ідей світової філософії мови досить вагомий і полягає в:

1) рішучому обстоюванні соціальної природи мови і залежності від неї індивідуального мовлення. Сосюра вважають засновником *соціолінгвістики* і *соціології мови* загалом;

2) доведенні тези про системну організацію природної людської мови на основі вивчення її внутрішніх закономірностей; зосередженні уваги на релятивних властивостях одиниць і категорій мови, наперед протиставленнях;

3) обґрунтуванні знакової природи мови (Сосюр є засновником *лінгвосеміотики* як важливого складника семіотики загалом);

4) доведенні можливості розглядати будь-яке мовне явище як у синхронному, так і в діахронному аспектах.

Отже, існує пряма залежність між низкою теоретичних положень концепції Сосюра і постулатами європейського структуралізму 20–60-х років XX ст. Одні школи розвивали теорію швейцарського вченого про мову і мовлення, значеннєвість, протиставлення одиниць у системі мови (Празький лінгвістичний осередок), інші – зосередили свою увагу на розумінні мови як системи чистих співвідношень, мови як форми (Копенгагенський лінгвістичний осередок). Усе це дає підстави говорити про вчення Ф. де Сосюра як про предтечу виникнення структуралізму.

3. Найвідоміші школи лінгвістичного структуралізму

Історики лінгвістичної та лінгвофілософської думки виділяють три найвідоміші школи лінгвістичного структуралізму: данську школу глосематики, або Копенгагенський лінгвістичний осередок; американську школу дескриптивної лінгвістики; чеську школу функціональної лінгвістики, або Празький лінгвістичний осередок.

Усі три школи відіграли важливу роль у розвитку лінгвістичної і лінгвофілософської думки.

3.1. Данська школа глосематики (Копенгагенський лінгвістичний осередок)

Данський структуралізм, який ще називають глосематикою (грец. *glossema* – слово), виник у 1931 р. внаслідок об'єднання данських мовознавців у лінгвістичне товариство – Копенгагенський осередок (гурток). Засновником осередку був **Луї Єльмслев** (1899–1965) – директор Інституту лінгвістики і фонетики при філософському факультеті Копенгагенського університету. До осередку входили **Віго Брьондаль** (1887–1942), **Ганс Ульдаль** (1907–1957), **Кнут Тогебу** (1918–1974), **Ганс Сьоренсен** (нар. 1911) та ін. Друкованим органом осередку був журнал «Acta Linguistica», який почав виходити з 1939 р. Найвідомішими працями вчених є «Пролегомени до теорії мови», «Метод структурного аналізу в лінгвістиці» Л. Єльмслова, «Структурна лінгвістика» В. Брьондаля, «Основи глосематики» Г. Ульдаля.

Філософсько-методологічними джерелами глосематики було вчення Ф. де Сосюра, а також неопозитивістські в своїй основі логістичні теорії **А. Вайтхеда**, **Б. Рассела** та **Р. Карнапа**.

Із теорії Сосюра представники глосематики запозичили *ідеї розрізнення мови і мовлення, розуміння мови як системи знаків, положення про те, що мова є формою, а не субстанцією, і в ній немає нічого, крім відмінностей (чиста структура відношень), а також те, що мова повинна розглядатися «в самій собі й для себе»*.

Вплив філософії логічного позитивізму виявився насамперед у принципах побудови самої глосематичної теорії, а також у розумінні пізнавальної ролі мови. Важливою передумовою створення загальної теорії мови як системи числень різноманітних абстрактних відношень у системі мови був розвиток логічної математики і сприйняття її як знакової системи, що конструюється відповідно до певних формальних правил. Деякі дослідники вважають, що бажання глосематиків відірвати лінгвістичну теорію від конкретних мовних даних від-

дзеркалює загальну тенденцію неокантіанської та позитивістської філософії до перетворення наукової теорії в іманентну систему положень, не розрахованих на відображення конкретної природи фактів дійсності, що вивчається.

Засновники глосематики запозичили також окремі ідеї феноменології Гуссерля, зокрема ту, згідно з якою для побудови чистої логіки необхідний аналіз мови, оскільки лише за допомогою такого аналізу можна розкрити істинний об'єкт логічного дослідження з незмінними історичними чинниками. На виявлення такого постійного, незмінного, тотожного, важливого для будь-якої науки чинника і була спрямована глосематика. Якщо Сосюр говорив про існування синхронії та діахронії, то глосематики виділяли **панхронію**, або **ахронію** (стан об'єкта дослідження, що перебуває поза часом). Важливе значення для глосематиків мала також ідея феноменології в концепції Касієра щодо мови як символічної логіки пізнання. Отже, основою теорії глосематики стали філософія неопозитивізму в поєднанні з феноменологією Гуссерля та символічною логікою.

Глосематика була створена як загальна теорія мови, яка може застосовуватися до будь-якої конкретної або навіть віртуальної мови (загальна (логічна) граматики, «алгебра мови» за зразком числень математичної логіки). Лінгвістична теорія має бути максимально абстрактною й оцінюватися лише відповідно до критеріїв внутрішньої несуперечності, простоти і повноти. Метою глосематики стало опрацювання такого методу опису мови («алгебри мови»), який оперував би невизначеними єдностями і був основою створення дедуктивної теорії мови.

Об'єктами дослідження у глосематиці визнавалися тексти. Необхідним вважалося створення такого процедурного методу, за допомогою якого можна було б описати не тільки будь-які конкретні тексти певної мови, а й усі можливі, навіть уявні. На початковому етапі досліджень застосовувався лише **індуктивний** (лат. *inductio* – наведення; рух знань від окремого, особливого до загального, закономірного) **аналіз** даних. Узагальнення всіх отриманих даних здійснювалося за допомогою **дедуктивного** (лат. *deductio* – виведення; міркування, які ведуть від загального до окремого) **аналізу**. Отже, методика аналізу у глосематиків скерована на виявлення за текстами системи мови.

Мета аналізу – виявлення мовної форми у її зв'язках із субстанцією. Форма виступає як щось постійне, абстрактна сутність, а субстанція, тобто її втілення, – як щось випадкове, змінне. Важливим є також виділення планів змісту і вираження в мові. Спираючись на ці

дихотомії, глосематики *виділяють у мові форму вираження і субстанцію вираження, форму змісту і субстанцію змісту.*

Оскільки форма визначена і постійна щодо субстанції, вона стає основним об'єктом аналізу. *Засновник глосематики стверджує, що форма повністю автономна стосовно субстанції.* Відірвавши мову від субстанції (об'єктивної дійсності), Ельмслев дематеріалізував мову, звівши її до пучків абстрактних, позачасових відношень. Виключивши з лінгвістики субстанцію, глосематики єдино можливим способом аналізу лінгвістичних одиниць вважали вивчення відношень між ними і об'єднання їх у класи, що мають спільні функції. Ельмслев одним із перших серед науковців спробував систематизувати існуючі в мові функції, використовуючи поняття константи і змінної. Він запропонував чотири «виміри» живої людської мови: **схема** (мова як чиста форма) – **норма** (матеріальна форма, пов'язана з соціальною реалізацією, але незалежна від свого втілення) – **узус** (мова як сукупність навичок, прийнятих у даному суспільстві та обумовлених певними маніфестаціями (втіленнями)) – **акт мовлення** (індивідуальний мовленнєвий вчинок, або власне мовлення).

Глосематики, подібно до Сосюра, розглядали мову як знакову систему.

Отже, глосематика як наука мала значний вплив на розвиток лінгвофілософської думки. Історики наголошують: попри те, що глосематика увійшла в історію як лінгвістична теорія, важливим було прагнення її adeptів опрацювати точний метод аналізу, який спирався б на засади математичної логіки. Глосематики розширили поняттєвий апарат мовознавства і лінгвосеміотики, запропонували цінні методичні принципи, у тому числі для створення формальних універсальних мов. Це була спроба гранично абстрагованого від будь-якої конкретики підходу до мови. Будучи загальною дедуктивною теорією мови, глосематика однією з перших намагалася поєднати лінгвістику з формальною логікою, важливими вимогами якої є несуперечливість, повнота і простота опису об'єкта дослідження.

3.2. Американський структуралізм (дескриптивізм)

Розвиток структуралізму в США мав свої особливості і формувався незалежно від лінгвофілософської концепції Ф. де Сосюра та праць інших європейських структуралістів.

Американський дескриптивізм (лат. *descriptio* – описування; зображення за допомогою мови змісту переживань) виник у 30-ті роки ХХ ст. і розвивався до другої половини 50-х років. Між ним і євро-

пейськими школами структуралізму існують відмінності, що зумовлено специфікою суспільно-історичних, філософських і власне мовних умов розвитку лінгвістики в США: поширенням неопозитивізму, прагматизму і біхевіоризму, актуальністю проблем, пов'язаних із вивченням безписемних мов американських індіанців і різноманітних етнічних груп іммігрантів. Отже, *виникнення американського структуралізму обумовлене насамперед практичними потребами, а його прибічники у своїх наукових пошуках брали за основу не абстрактні концепції і процедури, а емпіричний синхронний опис мов, зокрема індіанських.*

Зародження дескриптивізму пов'язане з іменами таких відомих лінгвістів, як **Франц Боас** (1858–1942), **Едвард Сепір і Леонард Блумфілд** (1887–1949). Зокрема, Ф. Боас одним із перших звернувся до наукового вивчення мов Північної Америки і довів непридатність методів і принципів дослідження індоєвропейських мов для дослідження мов американських індіанців. Цим мовам притаманні особливі категорії, вони «не мають історії», тобто писемних пам'яток своєї фіксації, а отже, для їх вивчення не можна було застосувати порівняльно-історичний метод, найбільш відомий на той час. Такі мови слід розглядати лише на синхронному зрізі, створюючи особливі методи їхнього опису, які б ґрунтувалися насамперед на формальних ознаках.

Е. Сепір детально вивчав мови американських індіанців у тісному зв'язку з їх культурою, заклавши основи *етнолінгвістики*. Л. Блумфілд поділяв *біхевіористські погляди, згідно з якими предметом психології повинне бути не вивчення станів свідомості людини, а її поведінка як сукупність різноманітних реакцій на зовнішні стимули*. Мову потрібно вивчати як безперервний ланцюжок мовних стимулів і реакцій. Цьому вченому належить ідея дескриптивного (описового) методу дослідження мови.

У межах дескриптивної лінгвістики виокремилися дві школи: Єльська (Л. Блумфілд, Б. Блок, Дж.-Л. Трейджер, Харріс, Ч. Хоккет та ін.), яка досліджувала структури мови, і Аннарборська (Мічиганський університет), представники якої (Ч.-К. Фріз, К.-Л. Пайк, Ю.-А. Найда та ін.) досліджували, окрім структури мови, ще й численні культурні проблеми та аспекти мовних значень.

Психологічною основою дескриптивізму є *біхевіоризм* (англ. behaviour – поведінка) – вчення, відповідно до якого поведінка людини розглядається як сукупність рухових, вербальних та емоційних реакцій.

цій на певні стимули і заперечення свідомості як предмета психологічного дослідження.

Загальну теорію мови, що ґрунтується на таких засадах, Л. Блумфілд називав матеріалістичною, або механістичною, і протиставляв її менталістській, під якою він розумів психологізм. Ось чому теорію Блумфілда часто називають теорією *лінгвістичного механіцизму*.

Визначення мови як особливої форми поведінки людини, зведення її комунікативної функції до ланцюга стимулів і реакцій, а соціальної природи – до однопланової з біологічними процесами, редукує питання, пов'язані зі зв'язками мови і мислення, соціальної природи мови тощо. Дескриптивісти не приймали сосюрівську дихотомію «мова – мовлення». Розглядаючи значення мовної форми як ситуацію «мовець –> мовлення –> реакція слухача», дескриптивісти наголошували на безлічі можливих ситуацій і необхідності виведення значення за межі лінгвістики. На їх думку, лінгвіст повинен бути зовнішнім спостерігачем мовлення, який не аналізує його смисл, а досліджує в мовній формі повторюваність елементів і правил їх сполучуваності, що свідчить про *принципову асемантичність «класичної» теорії дескриптивізму*.

Саме так розуміючи сутність науки про мову, дескриптивісти значну увагу зосереджували на опрацюванні відповідних методів, методик і прийомів аналізу. *Опис мови в дескриптивізмі розглядали як індуктивне виявлення, «висновування» мовної системи з текстів, сукупність одиниць і правил їх аранжування. Опрацьовувалися проблеми рівнів і відповідних їм одиниць мовної системи. Основними одиницями мови дескриптивісти вважали фонемі, морфемі і конструкції. Одиниці, більші за конструкції (речення, висловлення, тексти, дискурси), дескриптивісти не розглядали, вважаючи їх такими, що перебувають за межами структури мови. Не виділяли вони також слово, вважаючи його ланцюжком морфем.* Цим дескриптивізм суттєво відрізнявся від європейської лінгвістичної традиції, де слово завжди розглядалося як найважливіша одиниця мови.

Основними у дослідженні мови вважалися дистрибутивна методика (розподілення мовних одиниць, сполучення фонем, морфем і слів, дозволені законами певної мови) та методика безпосередніх складників (подання словотвірної структури словосполучень і конструкцій (висловлень) у вигляді ієрархії складових елементів).

Отже, американський лінгвістичний структуралізм (дескриптивізм), на думку істориків лінгвістики та лінгвофілософії, значно роз-

винув методику лінгвістичних досліджень, наблизивши її до математичних методів, збагатив метамову лінгвістики. Спрощене розуміння мови, ігнорування соціально-історичних умов її функціонування і людського чинника в ній призвели на початку 60-х років XX ст. до кризи дескриптивної лінгвістики. На зміну дескриптивізму прийшов генеративізм, однак напрацьовані в його межах прийоми не втратили свого значення дотепер.

3.3. Чеська школа функціоналізму (Працький лінгвістичний осередок)

Працький лінгвістичний осередок був заснований у 1926 р. чеським мовознавцем **Вілемом Матезіусом** (1882–1945). До осередку входили чеські мовознавці **Богуміл Трка** (1895–1984), **Богуміл Гавранек** (1893–1978), **Ян Мукаржовський** (1891–1975), **Йозеф Коржінек** (1899–1945), пізніше увійшли **Владімір Скалічка** (1909–1991), **Йозеф Вахек** (1909–1996), а також російські мовознавці **Микола Трубецькой** (1890–1938), **Роман Якобсон** (1896–1982), **Сергій Карцевський** (1884–1955), які емігрували з пореволюційної Росії. Найбільш плідний період діяльності осередку – 20–30-ті роки XX ст. Після Другої світової війни чеська школа була організована на інших засадах.

Основні теоретичні положення учених Працького лінгвістичного осередку були сформульовані в колективних «Тезах Працького лінгвістичного осередку», підготовлених в 1929 р. до I Міжнародного з'їзду славістів. З 1929 р. почали видаватися «Праці Працького лінгвістичного осередку»; до 1939 р. побачило світ дев'ять випусків.

Створюючи власну теорію мови, пражські лінгвісти спирались на вчення Ф. де Сосюра, польського і російського вченого **Б. де Куртене** та послуговувалися деякими ідеями відомого російського мовознавця **П. Фортунатова** (1848–1914). Найважливішими концептуальними поняттями цієї школи були поняття *структури і системи, функції, мови і мовлення, синхронії та діакронії*.

Поняття системи і структури мови було запозичене із вчення Ф. де Сосюра, а поняття функції – із праць Б. де Куртене. Водночас представники Працького лінгвістичного осередку заперечували одну з найважливіших тез Сосюра про непорушність меж між синхронією і діакронією. Заперечуючи тезу Сосюра про відсутність системності в діакронії, учені Працького лінгвістичного осередку переконливо довели, що як синхронії, так і діакронії притаманний системний характер. Вони показали, що синхронія не є абсолютно статичною:

функціонуючи на певному синхронному етапі свого розвитку, мова накопичує елементи нового, які стають основою еволюції.

Празькі структуралісти сприйняли і творчо розвинули іншу сосюрівську ідею – мови і мовлення. За Сосюром, мова є чимось абстрактним, загальним і постійним, що існує в свідомості всіх членів певної мовної спільноти; мовлення – завжди конкретне, плінне, пов'язане з місцем і часом мовленнєвої (лінгвальної) діяльності. У працях М. Трубецького це протиставлення лягло в основу розмежування фонетики (вчення про звуки мовлення) і фонології (вчення про звуки мови, типозвуки). В. Скалічка, спираючись на це вчення, послідовно розмежував структурну граматику (мову) і описову граматику (мовлення).

Однак однією з найбільших заслуг празьких структуралістів було розуміння мови як системи у постійному функціонуванні, системи засобів вираження, що слугує якійсь певній меті. *Функціоналізм і телеологічність (грец. talos – мета, кінець і logos – вчення) системно організованої мови – найважливіші теоретичні постулати учених Празького лінгвістичного осередку, які часто називають празьким функціоналізмом.* Функцію представники осередку розглядали не в математичному сенсі, як це було у гloseматиків, а як мету, заради якої вживаються одиниці мови, тобто телеологічно. Це передувало базовим положенням майбутньої лінгвістичної та лінгвофілософської прагматики. Водночас мова розглядалася не як абстракція, що вивчається поза будь-яким зв'язком з дійсністю, а як система, пов'язана з реальністю, що використовується для досягнення певної мети тими, хто її вживає.

Не сприймали празькі структуралісти різкого розмежування Сосюром зовнішньої та внутрішньої лінгвістики і зосередження лише на проблемах внутрішньої організації мови як особливої знакової системи. На їх думку, людська мова існує лише в суспільстві, слугує його комунікативним, експресивним, естетичним та іншим потребам, залежить від різноманітних історичних, соціальних, політичних чинників тощо.

Учені Празького лінгвістичного осередку загалом поділяли концепцію знакової природи мови Ф. де Сосюра. С. Карцевський у статті «Про асиметричний дуалізм мовного знака» (1929) викладає *оригінальне вчення, згідно з яким знак і значення не покривають один одного повністю*; їх межі не збігаються в усіх точках: один і той самий знак має декілька функцій, одне й те саме значення виражається декількома знаками. Будь-який знак є «омонімом» і «синонімом» одночасно.

Не погоджувалися вчені Празького лінгвістичного осередку з асемантизмом теорії дескриптивістів, їх зосередженням виключно на розробці методів дослідження, що шкодило теорії, захопленням ідеями простоти і несуперечливості опису об'єкта дослідження.

Серед інших шкіл структуралізму Празька школа вирізнялася максимально широким розумінням об'єкта лінгвістики, тобто мови, всебічним її вивченням, у тому числі семантики, історії мови, зовнішньолінгвістичної проблематики.

Найповніше функціональний підхід виявився у фонології, де вчені Празького лінгвістичного осередку обґрунтували *поняття фонем* не як психічного явища (за Б. де Куртене) чи сукупності чистих відношень в абстрагуванні від звукового характеру мови (як твердили глосематики), а як одиниці системи мови, що має конкретні фонетичні ознаки (твердість – м'якість, глухість – дзвінкість тощо) і виконує функцію смислорозрізнення значущих одиниць мови (морфем, лексем). М. Трубецької переконливо довів, що фонемі кожної мови формують фонологічну систему, основним принципом організації якої є опозиції. Вчений запропонував детальну класифікацію опозицій, показав, що вони за певних умов у межах словоформ можуть нейтралізувати свої марковані ознаки (наприклад, дзвінкість в абсолютному кінці слова в російській мові). Поняття опозиції, нейтралізації опозицій, маркованості й немаркованості членів опозиції вийшли за межі власне фонології і понині активно вживаються в різних сферах науки про мову (морфології, синтаксисі, стилістиці).

Лінгвісти Празького лінгвістичного осередку активно займалися проблемами виявлення та опису функцій мови в суспільстві, заклавши наукові підвалини *соціолінгвістики і комунікативної лінгвістики*. Ними обґрунтовано виділення комунікативної, експресивної, естетичної, фатичної (скерованої на підтримку процесу спілкування), метанаукової (скерованої на опис самої мови), магічної (наприклад, прокльони, замовляння) та деяких інших функцій мови. Оригінальними були ідеї пражців щодо теорії мовних контактів, мовних союзів, а також міркування і проекти у царині типологічного мовознавства.

У працях Скалічки, Гавранека, Трнки *та деяких інших учених були опрацьовані теоретичні засади літературної мови та її функціональних стилів*. Обґрунтовувалося виділення розмовно-побутового, наукового, ділового, публіцистичного і художньо-белетристичного функціональних стилів літературної мови. Найбільшу увагу празькі лінгвісти зосереджували на особливостях стилю художньої літератури. Результатом функціонального підходу до літературних мов було

обґрунтування такої лінгвістичної дисципліни як *історія літературних мов*.

Висновки. Отже, попри відмінності в методології, орієнтації на філософські й лінгвістичні традиції, розуміння сутності й природи мови, методи її дослідження тощо, усі школи структуралізму мали помітний вплив на лінгвістичну і лінгвофілософську думку та на розвиток ідей в інших сферах гуманітарного знання. Такі відомі українські лінгвісти, як **Ю. Шевельов** (Шерех), **В. Сімович**, **І. Ковалик** та ін., поділяли ідеї функціонально-системної організації мови і досліджували українську мову, застосовуючи методи і прийоми, опрацьовані в межах Празького лінгвістичного осередку. Видатний учений-індоевропеїст **Є. Курилович** також багато в чому поділяв означені ідеї.

О. О. Добринчук
кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької мови

DIE DEUTSCHE GEGENWARTSLITERATUR

Дисципліна: Новітня література німецькомовних країн.

Вид лекції: тематична лекція з елементами бесіди.

Дидактичні цілі:

Навчальні: ознайомити студентів із суспільно-історичною добою вивчаемого літературного періоду, особливостями її культурної атмосфери, надати теоретичні знання про поняття сучасної літератури (Gegenwartsliteratur) та Поп-літератури (Popliteratur), зокрема, її особливості, жанри, теми, а також познайомити із творчістю деяких письменників сучасної німецькомовної літератури.

Розвиваючі: навчити студентів виокремлювати найважливіше із усього поданого матеріалу, формулювати самостійно основні думки стосовно теоретичних понять, аналізувати та порівнювати відомості про сучасну літературу із літературою попередніх епох, робити власні висновки із засвоєного матеріалу.

Виховні: формувати інтерес до прочитання та аналізу творів сучасної німецькомовної літератури.

Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки: історія зарубіжної літератури, інтерпретація тексту, культурологія, лінгвокраїнознавство, практика усного та писемного мовлення німецької мови, стилістика німецької мови.

Забезпечуючі дисципліни: історія зарубіжної літератури, інтерпретація тексту, культурологія, лінгвокраїнознавство, практика усного та писемного мовлення німецької мови, друга іноземна мова, стилістика німецької мови.

Забезпечувані дисципліни: новітня історія німецькомовних країн.

Основні поняття: новітня література, Поп-література, особливості, теми, жанри, напрямки, представники.

Навчально-методичне забезпечення лекції: відеопрезентації та відеозаписи.

Plan der Vorlesung

1. Zum Begriff «Gegenwartsliteratur».
2. Popliteratur als eine Strömung der Gegenwartsliteratur.

-
3. Patrick Süskind und sein Roman «Das Parfum» und andere Werke.
 4. Albert Ostermaier und sein Schaffen.
 5. Daniel Kehlmann und sein Bestseller «Die Vermessung der Welt».

Рекомендована література

1. Добринчук О.О., Калинюк Т.В. Praktisches Deutsch. Kunst ist ewig! : навчально-методичний посібник. Київ : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2015. 160 с.
2. Шарыпина Т. А., Новикова В. Г., Кобленкова Д.В. История зарубежной литературы XX века : учебное пособие. М. : Высш.шк., 2009. 583 с.
3. Albert Ostermaier : веб-сайт. URL : https://www.suhrkamp.de/autoren/albert_ostermaier_3612.html.
4. Daniel Kehlmann : веб-сайт. URL : <https://www.inhaltsangabe.de/autoren/kehlmann/>
5. Gegenwartsliteratur : веб-сайт. URL : <https://lektuerehilfe.de/literaturepochen/gegenwartsliteratur>.
6. Das Parfum : веб-сайт. URL : <https://www.inhaltsangabe.de/sueskind/das-parfum/>
7. Popliteratur : веб-сайт. URL : <https://www.buecher-wiki.de/index.php/BuecherWiki/Popliteratur>
8. Patrick Süskind, Autor von Büchern: веб-сайт. URL : <https://www.frustfrei-lernen.de/deutsch/patrick-suesskind-sueskind-autor-buch.html>.

1. Zum Begriff «Gegenwartsliteratur»

Gegenwartsliteratur (Popliteratur, Literatur der Wende, Postmoderne) ist ein uneinheitlicher Begriff, der in der Literaturwissenschaft und der Literaturkritik verwendet wird. In der deutschsprachigen Literaturwissenschaft mit dem Begriff mitunter die deutschsprachige *Literatur nach 1945* bezeichnet; zunehmend aber auch die deutschsprachige *Literatur nach 1989*, also dem Mauerfall. Die zeitliche Abgrenzung des Begriffs ist somit ebenso uneinheitlich wie das Gebiet literarischen Schaffens, das er beschreibt.

Gegenwartsliteratur ist insofern ein chronographischer, diskursiver Begriff, der den Zustand der literarischen Landschaft der Jetztzeit (vgl. den Begriff «literarisches Leben») beschreibt. Dabei befasst sich Gegenwartsliteratur nicht automatisch mit aktuellen politischen oder gesellschaftlichen Themen bzw. spielen die Handlungen fiktiver Literatur *nicht automatisch in der Gegenwart*.

Nach der Wende im Jahre 1989 und der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten im Jahre 1990 beginnt ein neuer Zeitabschnitt in der Literaturgeschichte, der auch als «Gegenwartsliteratur» oder als «Literatur nach 1989» bezeichnet wird. Bei dem Begriff «Gegenwartsliteratur» handelt es sich aber nicht um eine Epochenbezeichnung, sondern nur um eine zeitliche Rahmenbezeichnung. Er ist ein Sammelbegriff für die deutschsprachigen literarischen Werke, die nach dem Mauerfall 1989 verfasst worden sind.

Die Gegenwartsliteratur ist vielfältig und umfasst unter anderem die Werke der Postmoderne, die Literatur der Wende und die Popliteratur sowie auch die zeitgenössische Lyrik oder Kinder- und Jugendliteratur. Sie spiegelt den schnellen Wandel und die weitgehenden kulturellen, sozialen und technischen Veränderungen in allen Bereichen der Gesellschaft wider, die in dieser Periode vor sich gehen. Die Werke der Gegenwartsliteratur sind oft dadurch gekennzeichnet, dass sie vor *allem aktuelle Themen behandeln* und ihre Handlungen häufig *im Hier und Jetzt spielen*, aber auch Erinnerungsliteratur und historische Romane sind sehr präsent.

Die Gegenwartsliteratur berührt dabei *alle Genres* und umfasst viele verschiedene *Textsorten und Stilarten*. Dazu gehören alle literarischen Gattungen, also Romane, Kurzgeschichten, Gedichte, Theaterstücke, aber auch Biographien und andere Sachbücher. Sie verfolgt zahlreiche Zwecke und dient nicht nur der Unterhaltung, sondern auch der Bildung. Sie ist zumeist von den in der heutigen Zeit lebenden Autoren verfasst. Sie hat sich durch die neuen Medien einen großen Leserkreis erobert, dem nahezu alle Altersgruppen angehören.

Die Gegenwartsliteratur charakterisiert sich im Vergleich zu anderen literarischen Perioden auch dadurch, dass heute *nicht nur gedruckte Bücher* angeboten werden. E-Books und Netzliteratur sind auf Tablets, iPhones, E-Readern oder Computern überall verfügbar. Ihre Themen behandeln unter anderen die Bearbeitung der Vergangenheit, die Entwicklung der Individualität, die Beziehungen zwischen den Menschen, die Realitätsflucht, die Erfahrungen und Probleme des modernen Lebens oder die Entwicklung der digitalen Revolution.

Merkmale der Gegenwartsliteratur sind:

- Neue Ära nach der Wende;
- Vielfältigkeit der Genre, Stile und Textsorten;
- Widerspiegelung der schnellen Veränderungen in der Gesellschaft;
- Themen: Erinnerungen, Individualität und Gemeinschaft;
- Verbreitung durch Digitalisierung, neue Medien.

Die Begriffe «Erinnerungsliteratur», «Popliteratur» und «Schreibschulliteratur» bezeichnen einige **Strömungen** dieser Texte. Oft beschreibt man sie mit dem zusammenfassenden Ausdruck «gleichzeitige Ungleichzeitigkeit»: Viele verschiedene Erzählweisen, Romanformen, Stilarten und so weiter existieren heute gleichzeitig nebeneinander und sind erfolgreich und anerkannt – mehr als zu anderen Zeiten. Auch sind **neue Formen des Schreibens** verbreitet, beispielsweise das *Bloggen*, also das Schreiben einer Art von Tagebuch im Internet, das jeder machen und von jedem gelesen werden kann und so genannte *Poetry Slams*, Dichterwettbewerbe, bei denen Autoren ihre Texte mündlich vortragen.

2. Popliteratur als eine Strömung der Gegenwartsliteratur

Die Popliteratur gehört zu einer der dominanten literarischen Strömungen der Gegenwartsliteratur. Die Popliteratur hat ihren Ursprung in Amerika – «American way of life» wird globalisiert. Die Bezeichnung Popliteratur lehnt sich an den Begriff Pop-Art an und geht auf die «Beat Generation» in den 1940er und 1950er Jahren in den USA zurück. Der Begriff Popliteratur ist nicht leicht zu definieren. Sie möchte das junge Publikum ansprechen und nimmt ihren Ausgangspunkt in deren Alltagskultur. Sie etabliert sich schon in den 1950er Jahren in Deutschland und erreicht in den 1990er Jahren ihren Höhepunkt. Fast über Nacht wurde die Popliteratur in Deutschland bekannt: Die Wochenzeitung «Christ und Welt» und das Magazin «Playboy» veröffentlichten im Jahr 1968 gleichzeitig den Aufsatz «Cross the Border – Close the Gap» des amerikanischen Literaturkritikers *Leslie Fiedler*. Er forderte die Ablösung der etablierten Hochkultur und des elitären Kunstgeschmacks durch eine erneuerte Literatur, die vor allem den Alltag und die rebellische Sprache der Jugend mit einbeziehen sollte.

Also, die Popliteratur stellt einen Bruch mit den traditionellen Literaturformen dar und möchte die Aspekte der Massen- und Alltagskultur in ihre Werke aufnehmen.

Bereits zu Beginn der 1970er Jahre war die Popliteratur in allen Gattungen präsent. Die Popliteratur ging Ende der 1970er Jahre in den Untergrund (Underground-Literatur), wurde in den 1980er Jahren Punk und lebte in den Poetry Slams der 1990er Jahre weiter. In den 1990er Jahren erreichte die rigorose Popliteratur in Deutschland einen neuen Höhepunkt, unter komplett anderen Voraussetzungen als zur Zeit der Beatniks und der popliterarischen Experimente der späten 1960er Jahre. Den meist jungen Autoren ging es um mediale Selbstinszenierung und den Versuch, Elemente der Techno- und Extasy-Kultur auf die Literatur zu übertragen.

Im Mittelpunkt standen Autoren wie **Rainald Goetz** («Rave», 1998), **Benjamin von Stuckrad-Barre** («Soloalbum», 1998), **Christian Kracht** («Faserland», 1995), **Thomas Meinecke** («Tomboy», 1998) und **Sibylle Berg** («Sex II», 1998). Großen Einfluss auf ihre Literatur hatten anglo-amerikanische Schriftsteller.

Die Popliteratur ist vielfältig und hat sich im Laufe der Zeit weiterentwickelt: Die ursprüngliche Protestbewegung orientiert sich später an der Konsumgesellschaft. Die Autoren beschreiben in ihren Werken junge, meistens moderne gescheiterte, indifferente oder unreife Protagonisten und gesellschaftliche Außenseiter, die im Laufe der Geschichte eine gewisse Wandlung erleben. Der Ich-Erzähler gibt die nahe Wirklichkeit und seinen Alltag mittels unmittelbarer Eindrücke detailliert wieder.

Der leicht verständliche, jugendliche *Sprachstil* ist durch den Gebrauch von Umgangss-, Slang- und Szenesprachen und einfache syntaktische Strukturen gekennzeichnet. Eine authentische Alltags- und Umgangssprache wird bevorzugt. Die Werke enthalten Anglizismen, spezifische Begriffe aus der Mode- oder Reklamewelt, aus der Musik oder intertextuelle Verweise: z.B. Zitate aus den Medien oder berühmten Songs. Die Schriftsteller benutzen auch die Techniken des Labelcrashings und Namedroppings. Die Werke haben ein offenes Ende.

Die *Motive* der Popliteratur sind Gewalt, Drogen, Sex, Musik, Exzesse, Glamour, Party, Reisen, Adoleszenzproblematik und jugendliche Subkultur. Die Einsamkeit, Entfremdung, Selbstfindung und Oberflächlichkeit des selbstinszenierten Icherzählers sind ebenfalls beliebte Themen. Die Popliteratur verkündet keine dezidierte politische Botschaft: Die Protagonisten sind häufig Lebensgenießer auf einem Ego-Trip. Sie blicken zynisch auf eine Welt, in der für sie nur noch der Genuss zählt und ihnen alte Werte und politisches Interesse nichts bedeuten. Dadurch wird die postmoderne junge Partyszene der 1990er Jahre in Deutschland (Rave-, Technoszene) abgebildet und kann sich wiedererkennen.

Die Popliteratur feiert großen Erfolg durch ihren Unterhaltungswert. Ihre Popularität wird an den Verkaufserfolgen und der Medienpräsenz gemessen. Sie ist für die junge Zielgruppe leicht lesbar und zeigt oft satirische und ironische Untertöne. Bekannte *Vertreter* der Popliteratur sind unter anderem **Christian Kracht**, **Rainald Goetz**, **Alexa Henning von Lange** und **Benjamin von Stuckrad-Barre**.

Merkmale der Popliteratur:

- Populäre Jugendliteratur;
- Merkmale: Ich-Bezogenheit, Oberflächlichkeit, Selbstinszenierung, Suche nach Identität, Einsamkeit, Entfremdung, Wertungslosigkeit;

-
- Unpolitische, zynische Weltsicht;
 - Themen: Gewalt, Drogen, Sex, Glamour, Party, Reisen;
 - Sprachstil und Schreibweise der Umgangs-, Slang- und Szene-sprachen, Codierung;
 - Fokus auf Musik, Mode, Marken und Lifestyle.
 - Popliteratur ist weltweit verbreitet.

Man kann die Popliteratur in **fünf wesentliche Merkmale** einteilen:

1. Es werden vorrangig Themen angesprochen, die mit der Umwelt zu tun haben:

a. der Alltag von Jugendlichen und ihr Interesse zur Popkultur wird beschrieben

b. Beschreibung erfolgt meistens aus einer Binnensicht der Beteiligten

c. popliterarische Texte spiegeln oft die aktuellen gesellschaftlichen Situationen wider

2. Die Popliteratur beachtet keine Grenzen (z.B. Kunst und Alltagsspraxis), sondern vermischt Formen und verhindert somit die Originalität bzw. künstlerische Innovationen a. Dabei setzt die Popliteratur auf Trivilliteratur.

3. Die Popliteratur übernimmt auch musikalische Rhythmen, die von den jugendkulturellen Lebenswelten geprägt sind a. Sie passt sich der elektronischen Unterhaltung an b. oberste Grundsätze der Popliteratur beziehen sich auf Tempo und Dynamik.

4. Popliteratur könnte man als Zielgruppenliteratur bezeichnen a. vor allem an 15–30-jährige gerichtet („young adult generation“) b. diese Generation hat ein hohes Medienverständnis und wendet sich eher den Büchern ab.

5. Die Popliteraten kommen häufig aus dem Journalismus oder haben auch oft Erfahrungen im Bereich Musik und Medien.

a. Autoren bekommen durch Medienkonkurrenz eine immer unbedeutendere Rolle

b. Autoren haben nicht mehr die Absicht als politische Leitfigur zu wirken.

3. Patrick Süskind und sein Roman «Das Parfum» und andere Werke

Der oberbayerische Schriftsteller **Patrick Süskind** wurde 1949 in Ambach am Starnberger See geboren und verbrachte seine Jugendjahre in München, wo er einige Semester Geschichte studierte und zahlreiche Sprachen lernte. Patrick Süskind ist das Kind eines Journalisten und Schriftstellers und einer Lehrerin. Er besuchte die Grundschule, das

Gymnasium und leistete seinen Zivildienst, kurz danach studierte er mittelalterliche und moderne Geschichte in München und Aix en Provence. Hier wollte er seine Französisch Kenntnisse verbessern. Schon während seines Studiums schrieb er erste Texte. Neben Französisch spricht er Englisch, Spanisch, Latein und Griechisch. Seine Interessen liegen in Politik, Kunst und Theologie. Patrick Süskind lebt mit seiner Lebensgefährtin Tanja Graf und Sohn Jakob in München. Er gilt als äußerst Medienscheu. Es existieren kaum Bilder oder Fotos von ihm, öffentliche Veranstaltungen meidet er. Selbst bei der Premiere seines Filmes «Das Parfüm – die Geschichte eines Mörders» im Jahre 2006 erschien er nicht.

Das wohl bekannteste Werk Süskinds ist der Roman **«Das Parfüm»** (1985), in dem der Parfumeur Jean-Baptiste Grenouille nach dem ultimativen Duft sucht und so zum Mörder wird. «Das Parfüm» wurde ein Bestseller und 2006 von Tom Tykwer verfilmt.

Der Roman erzählt vom Leben Jean-Baptiste Grenouilles, der zum Mörder junger Frauen wird, um sein Ziel, größter Parfumeur aller Zeiten zu werden und die Menschen zu beherrschen, zu erreichen. Grenouille besitzt die überragende Fähigkeit, Gerüche zu erfassen, zu analysieren, zu speichern und sie zu neuen Duftkompositionen zu verarbeiten; allerdings fehlt ihm der menschliche Eigengeruch. Der Roman präsentiert Grenouilles Werdegang und die Stationen seiner Entwicklung von der Geburt (17.7.1738) bis zu seinem Tod 29 Jahre später.

Weitere bekannte Romane von Süskind sind u. a. **«Der Kontrabass»** (1981) und **«Die Taube»** (1987).

«Das Kontrabass» besteht aus dem Monolog eines Kontrabassisten, in dem sich ein bieder-selbstgerechter Charakter offenbart, dessen Vorurteilen und Denkschablonen wir im «richtigen Leben» überall begegnen.

In «Die Taube» stellt Patrick Süskind einen seltsamen Kauz vor, der jede Veränderung als Bedrohung empfindet, am liebsten anonym und unbeachtet bleibt und Zuflucht in seinem kleinen Zimmer sucht. Schon der Anblick einer Taube vor seiner Türschwelle bringt ihn völlig durcheinander. Gemeinsam mit Helmut Dietl schrieb Patrick Süskind auch mehrere erfolgreiche Drehbücher zu Fernsehserien und Kinofilmen, darunter «Monaco Franze» (1982), «Kir Royal» (1986) und «Rossini» (1997) – allesamt Werke, in denen der Münchener Kulturbetrieb satirisch betrachtet wird. Bei allen Erfolgen ist Süskind dafür bekannt, sich den Anforderungen des Literaturbetriebes zu verweigern. Er gibt so gut wie keine Interviews, tritt nicht in Talkshows auf und hat sogar die Annahme einiger Literaturpreise abgelehnt, darunter den Tukan-Preis und den FAZ-Literaturpreis (beide 1987).

4. Albert Ostermaier und sein Schaffen

Albert Ostermaier wurde am 30. November 1967 in München geboren. In München studierte er Volkskunde und Mediävistik. Der Münchner Dichter, Schriftsteller und Theaterautor wurde mit vielen renommierten Literaturpreisen ausgezeichnet und ist seit 2015 Mitglied der Bayerischen Akademie der Schönen Künste.

Ab Mitte der 90er Jahre macht Ostermaier Karriere als Lyriker und Dramatiker. Für seinen ersten Band «Herz Vers Sagen», 1995, bekam er den Lyrikpreis des PEN Liechtenstein. Im selben Jahr brachte das Münchner Marstall-Theater sein Drama über Ernst Toller auf die Bühne.

Neben seinen zahlreichen Lyrik-Bänden und Theaterstücken schrieb er 2008 seinen ersten Roman «**Zephyr**». In diesem Roman ist Albert Ostermaier kein Romanschriftsteller, sondern ein Dichter und virtuoser Sprachkünstler: «Zephyr» ist eine poetische Komposition, in der Form und Inhalt einander entsprechen.

2011 erschien noch ein Roman – «Schwarze Sonne scheine», der mit dem Preis der Schallplattenkritik ausgezeichnet wurde, 2013 – den Roman «Seine Zeit zu sterben» und 2015 ist der neueste Roman «Lenz im Libanon» erschienen, der aktuell in 2017 auch auf Arabisch publiziert wurde. Anfang 2019 wird der neue Gedichtband «*Über die Lippen*» veröffentlicht.

Albert Ostermaier wurde mit namhaften Preisen und Auszeichnungen geehrt, u.a. dem Kleist-Preis, dem Bertolt-Brecht-Preis und in 2011 mit dem «Welt«-Literaturpreis für sein literarisches Gesamtwerk. Er ist seit 2015 Mitglied der Bayerischen Akademie der Schönen Künste. Er ist zudem Torwart der deutschen Autorennationalmannschaft und Kurator bei der DFB-Kulturstiftung. Albert Ostermaier hat verschiedene Gastprofessuren und Poetikdozenturen übernommen. Als Künstlerischer Leiter diverser Festivals erlangte Albert Ostermaier großes Ansehen.

5. Daniel Kehlmann und sein Bestseller «Die Vermessung der Welt»

Daniel Kehlmann wurde als Sohn des Regisseurs Michael Kehlmann der Schauspielerin Dagmar Mettler am 13. Januar 1975 in München geboren. Ab 1981 wuchs er in Wien auf. Dort besuchte er das Kollegium Kalksburg, eine Jesuitenschule, und danach studierte er an der Universität Wien Philosophie und Germanistik. Nach dem Besuch der Jesuitenschule «Kollegium Kalksburg» studierte er in Wien Philosophie und Literaturwissenschaft.

1997, im Alter von 22 Jahren, veröffentlichte Kehlmann seinen Debütroman «Beerholms Vorstellung». Mit seinem dritten Roman «Ich und Kaminski» gelang ihm 2003 der internationale Durchbruch als Schriftsteller. Er hatte Poetikdozenturen in Mainz, Wiesbaden und Göttingen inne und wurde mit zahlreichen Preisen, darunter dem Candide-Preis, dem Preis der Konrad-Adenauer-Stiftung, dem Doderer-Preis, dem Kleist-Preis 2006 sowie zuletzt dem WELT-Literaturpreis 2007 ausgezeichnet. Kehlmanns Rezensionen und Essays erschienen in zahlreichen Magazinen und Zeitungen. Sein Roman «Ich und Kaminski» war ein internationaler Erfolg. Daniel Kehlmann lebt als freier Schriftsteller in Wien und Berlin.

Sein Roman «**Die Vermessung der Welt**» aus dem Jahr 2005 stellt den Mathematiker Johann Carl Friedrich Gauß (1777–1855) und den Naturforscher Alexander von Humboldt (1769–1859) in den Mittelpunkt. Beide waren bereits zu Lebzeiten anerkannte Wissenschaftler. Die Schauplätze dieser Doppelbiografie sind vielfältig. Die Erlebnisse des Abenteurers Humboldt sind unter anderem in Spanien, Süd- und Mittelamerika, in Paris und Russland angesiedelt. Der reisefauler Gauß dagegen hat das Königreich Hannover mit den Universitätsstädten Göttingen und Braunschweig zeitlebens kaum verlassen. Zu einer Begegnung der beiden kommt es 1828 in Berlin. Beide Genies verkörpern sehr unterschiedliche Forschertypen. Der Roman «Die Vermessung der Welt» wurde in bisher vierzig Sprachen übersetzt, er wurde auch zu einem der erfolgreichsten deutschen Romane der Nachkriegszeit.

Zuletzt veröffentlichte Kehlmann 2017 den Roman «Tyll». Das Epos vom Dreißigjährigen Krieg entfaltet sich um die legendäre Figur des Till Eulenspiegel. Es wurde von der Kritik wohlwollend aufgenommen.

Zusammenfassung:

Die Gegenwartsliteratur ist sehr vielfältig. Die Werke der Gegenwartsliteratur sind oft dadurch gekennzeichnet, dass sie vor allem aktuelle Themen behandeln aber die Handlungen spielen nicht automatisch in der Gegenwart. Die Gegenwartsliteratur charakterisiert sich im Vergleich zu anderen literarischen Perioden auch dadurch, dass heute nicht nur gedruckte Bücher angeboten werden. In der Popliteratur werden vorrangig Themen angesprochen, die mit der Umwelt zu tun haben. Die Popliteratur beachtet keine Grenzen, sondern vermischt Formen und verhindert somit die Originalität. Die Popliteratur übernimmt auch musikalische Rhythmen, die von den jugendkulturellen Lebenswelten geprägt sind. Die deutsche Gegenwartsliteratur ist sehr reich an Schriftsteller, der sich mit verschiedenen Themen, Genres und Gattungen beschäftigt.

*Т. В. Калинюк,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови*

SPRACHLICHE VARIETÄTEN DER DEUTSCHEN SPRACHE. DEUTSCH IN DER SCHWEIZ: STANDARD, REGIONALE UND DIALEKTALE VARIATION

Дисципліна: Лексикологія.

Вид лекції: тематична.

Дидактичні цілі:

Навчальні: визначити поняття варіативність, національний варіант німецької мови, територіальний варіант німецької мови, охарактеризувати основні відмінності швейцарського варіанту німецької мови та тенденції розвитку.

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

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

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

Основні поняття: Hochdeutsch, Standarddeutsch, Mundart, sprachliche Varietäten, Standard, regionale und dialektale Variation.

Навчально-методичне забезпечення: мультимедійна презентація.

План лекції

1. Einleitung.
2. Hochdeutsch in seiner Schweizer Form.
3. Mundarten und Hochdeutsch im Spannungsverhältnis.
 - 3.1. Besonderheiten im Lexikon.
 - 3.2. Varianten in der Aussprache.
 - 3.3. Orthographie, Syntax und Morphologie.
 - 3.4. Unterschiede im Sprachgebrauch.
4. Gegenwärtige Tendenzen.

Рекомендована література

1. Гінка Б. І. Лексикологія німецької мови : лекції та семінари : навч. посіб. для студентів-германістів. Вид. 2-е, переробл. і доп. Тернопіль : Редакційно-видавн. відділ Тернопільського нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка, 2008. 280 с.
2. Гінка Б. Was ist deutsch? Stereotype und Realität. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2004. 248 с.
3. Гінка Б.І. Скарбничка з германістики: посібник-порадник для студентів-германістів. Тернопіль : Астон, 2002. 208 с.
4. DU 3 : навч.-метод. комплекс / Бориско Наталя, Брунер Каті, Каспар-Хене Хільтрауд та ін. Вінниця : Нова книга, 2013. 200 с.
5. Kudina O. Die Länder, wo man Deutsch spricht : навч. посіб. з лінгвокраїнознавства. Вінниця : Нова книга, 2002. 344 с.
6. Ammon, Ulrich 1995 : *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin/New York: de Gruyter.

Текст лекції

1. Einleitung

Die Schweiz ist ein *mehrsprachiger* Staat, dessen Sprachenvielfalt durch die Verfassung geregelt ist: Art. 18 der schweizerischen Bundesverfassung gewährleistet die Sprachenfreiheit und Art. 70 hält im 1. Abschnitt fest: «Die Amtssprachen des Bundes sind Deutsch, Französisch und Italienisch. Im Verkehr mit Personen rätoromanischer Sprache ist auch das Rätoromanische Amtssprache des Bundes». Im 3. Abschnitt von Art. 70 wird der Auftrag zur Förderung der Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften formuliert: «Bund und Kantone fördern die Verständigung und den Austausch zwischen den Sprachgemeinschaften».

Die Deutschschweiz gehört zum deutschsprachigen Kulturraum und hält neben wirtschaftlichen auch enge kulturelle Kontakte zu den anderen deutschsprachigen Ländern, zumal zu Deutschland. Trotzdem unterscheidet sich die Sprachsituation markant von derjenigen der anderen deutschsprachigen Gebiete: «Wir sind zweisprachig innerhalb der eigenen Sprache». Diese Situation der *inneren Zweisprachigkeit* zeigt neben allgemeinen Charakteristika auch spezifische Merkmale und Spannungsfelder, denen sich die Deutschschweizer Sprachgemeinschaft gegenüber sieht.

2. Allgemeine Charakteristika der Sprachsituation in der Schweiz

Auffälligstes Merkmal der Deutschschweizer Sprachsituation ist die ständige Präsenz zweier Varietäten der deutschen Sprache: das Schweizerhochdeutsch als Standardsprache *und* die Deutschschweizer Dialekte oder Mundarten. Letztere werden oft als *Schweizerdeutsch* oder *Schwyzerdütsch* („Schwyzertü[ü]tsch“) bezeichnet – ein Sammelname für eine Vielfalt von unterschiedlich kleinräumigen regionalen Sprachvarietäten der Deutschschweiz, die im mündlichen Verkehr Verwendung finden.

Das *Nebeneinander* von Mundarten und Standardsprache ist im Wortsinn zu verstehen: Auf der einen Seite stehen Mundarten – *nicht eine* Mundart, auch wenn die jüngere sprachgeschichtliche Entwicklung in der Deutschschweiz markante lokale Unterschiede eingeebnet hat und eine starke Tendenz zur Entwicklung von großräumigeren Mundarten zu erkennen ist; auf der anderen Seite steht die Standardsprache. Der Deutschschweizer spricht Mundart *oder* Standardsprache, und jeder Deutschschweizer kann unterscheiden, ob sein Gesprächspartner gerade Mundart oder Standardsprache spricht. Deutschschweizer müssen die Sprachform wechseln, *switchen*: Man kann nicht mehr oder weniger Standardsprache sprechen, auch wenn durchaus Unterschiede im *code-switching* und *code-shifting* auszumachen sind, ist zumindest von der Einschätzung der Sprecher ein Bruch zwischen den Sprachformen festzustellen, nicht ein Kontinuum wie in anderen ober- oder mitteldeutschen Sprachregionen.

Was die Verteilung der beiden Formen Mundarten und Standardsprache betrifft, so ist – in groben Zügen – herauszustellen:

a) In der Deutschschweiz *schreibt man – prinzipiell – Standardsprache, und man spricht – ebenso prinzipiell – die Mundarten*. Die unterschiedliche Verwendung von Varianten im mündlichen und schriftlichen Bereich ist denn auch ein Hauptmerkmal der Deutschschweizer Sprachsituation, zu deren Kennzeichnung sich zunächst der Terminus *mediale Diglossie* etabliert hat. In der neueren Diskussion wird das Verhältnis im Spannungsfeld von «asymmetrischer Zweisprachigkeit» und «ausgebauter Diglossie» kontrovers diskutiert. Einbrüche bei dieser Verteilung gibt es aber auf beiden Seiten: Grundsätzlich wird zwar Hochdeutsch geschrieben, es gibt aber auch dialektales Schreiben – zumal im privaten Bereich, in emotionalisierten Rubriken der Presse (z. B. Werbung, Gratulation, Kontaktanzeigen) und in den elektronischen Medien, ganz abgesehen von Mundartliteratur, die seit alters in der Deutschschweiz eine nicht nur folkloristische Rolle spielt.

b) Die *Mundarten sind* – unter Deutschschweizern, teilweise sogar gegenüber Ausländern in Erstkontakten – *die unstrittig normale mündliche Sprachform der informellen Situation – die deutschschweizerische Umgangssprache*.

Im Gegensatz zu allen anderen deutschsprachigen Gebieten hat sich in der Deutschschweiz zwischen den Mundarten und der Standardsprache keine Umgangssprache entwickelt. Die Mundarten sind tauglich genug, die Funktionen einer Umgangssprache zu übernehmen, und Ausgleichstendenzen zwischen den einzelnen Mundarten unterstützen.

Die dialektalen Großräume in der Deutschschweiz (v. a. Bern, Basel, Luzern, Zürich, Ostschweiz, Graubünden, Wallis) zeigen somit ein weit zäheres Leben, als Prognosen ihnen zubilligen wollten. Jeder Deutschschweizer spricht mit anderen Deutschschweizern Mundart – und die sprachliche Verständigung ist dabei gewährleistet. Die Standardsprache ist formellen Situationen und den Kontakten mit Anderssprachigen vorbehalten.

c) In unterschiedlicher Weise haben sich für die Wahl der Sprachform in Institutionen typische Traditionen gebildet, die zu *institutionenspezifischem Sprachgebrauch* geführt haben, welcher seinerseits wiederum weitgehend dadurch bestimmt ist, wie formell bzw. informell das Verhältnis innerhalb der Institution von den Beteiligten gesehen wird; er wird freilich auch durch situative und mediale Faktoren bestimmt. Alle drei

3. Hochdeutsch in seiner Schweizer Form

Bundesdeutschen fällt auf, dass Unterschiede bestehen zwischen der Standardsprache Deutschlands (und Österreichs) und der in der Schweiz verwendeten Variante der Standardsprache, dem Schweizerhochdeutsch. Die Unterschiede machen zwar das Verständnis nicht unmöglich, sie können es aber doch erschweren. *Schweizerhochdeutsch* wird von Meyer definiert *als eine Variante der deutschen Standardsprache mit lautlichen, orthographischen, grammatikalischen und Wortschatz-Eigenheiten, die entweder nur in der Schweiz (in der ganzen oder in großen Teilen) oder darüber hinaus in Teilen des übrigen Sprachgebietes (vor allem in Süddeutschland und Österreich) gelten, aber nicht der (binnendeutschen) Einheitsnorm entsprechen*.

3.1. Besonderheiten im Lexikon

Wichtigstes Kennzeichen der nationalen Varietät *Schweizerhochdeutsch* ist das Vorhandensein von spezifischem Wortgut in der Standardsprache der Deutschschweiz. Diese *Helvetismen* («sprachliche Erscheinungen, die nur in standardsprachlichen Texten schweizerischer Her-

kunft verwendet werden, in Standardsprache aber durchaus üblich sind») sind zwar im Gegensatz zu Österreichs Austriazismen nicht gesamthaft offiziell kodifiziert, aber schon seit der 10. Auflage des Rechtschreibbuchs (1929) werden spezifisch schweizerische Wörter anerkannt und mit ‚schweiz.[erisch]‘ ausgezeichnet. Der Sprachwissenschaftler Haas hat die Helvetismen systematisch differenziert und an konstruierten Textbeispielen erläutert. Er unterscheidet:

- *lexikalische Helvetismen*: ausschließlich in der Schweiz gebräuchliches Wortgut, z. B. *Falle* (Klinke), *parkieren* (parken), *Traktandenliste* (Tagesordnung), *Estrich* (Dachboden), *tischen-abtischen* (den Tisch decken – abräumen);

- *semantische Helvetismen*: in der Schweiz spezifische Bedeutung eines im gesamten deutschsprachigen Raum gebräuchlichen Wortes, z. B. *Busse* (Bußgeld), *Vortritt* (Vorfahrt), *das Licht anzünden* (einschalten, anknippen);

- *hergestellte Helvetismen*: Wörter, die von zentralen Instanzen ausdrücklich für diesen Staat geschaffen und oft auch als verbindlich erklärt werden: *Identitätskarte* (Personalausweis), *Fahrausweis* (Führerausweis), *Nationalrat*, *Ständerat*, *Bundesrat*;

- *Frequenzhelvetismen*: In schweizerischen Texten gehäuft anzutreffende Wörter und Wendungen, die außerhalb der Schweiz wenig gebräuchlich sind: *im nachhinein*, *selber*, *allfällig*, *angriffig*.

3.2. Varianten in der Aussprache

Standardsprache war in der Deutschschweiz bis weit ins 20. Jahrhundert vorwiegend in ihrer geschriebenen Form präsent, sie war als gesprochene Sprache weitgehend auf offizielle Kontexte (der Schule, der Öffentlichkeit, der Kirche) beschränkt. Wie beim Lexikon sind also viele Varianten in der Aussprache des Deutschen in der Schweiz gängige Formen. Als Besonderheiten der Aussprache des Hochdeutschen in der Schweiz sind herauszustellen:

a) *Betonungen*: Häufig sind die Wörter im Schweizerhochdeutsch erstbetont, wo in Deutschland Zweit- oder Drittsilbenbetonung vorliegt (z. B. ‚*Abteilung*, ‚*ausführlich*, ‚*eigentümlich*, ‚*unvergesslich*, ‚*vorzüglich*). Viele Abkürzungen tragen den Betonungsschwerpunkt auf der ersten und nicht auf der letzten Silbe wie in Deutschland (z. B. ‚*SBB*, ‚*NZZ*, ‚*FDP*);

b) *Vokale*: Die Vokale werden teilweise anders ausgesprochen (z. B. lang in: *brachte*, *Rache*, *Nachbar*, *Viertel*, *Vorteil*; kurz in: *Städte*, *düster*, *Jagd*, *Krebs*, *Obst*); die Endsilben *-el*, *-em*, *-en*, *-er* werden meist gesprochen (z. B. *Brezel*, *Atem*, *machen*, *Macher*); «*y*» wird in eingebürgerten

Wörtern als *i* anstelle von *ü* gesprochen (z. B. *Analyst, Gymnasiast, Pyramide, System, Zylinder*); *ie, ue/uo, üe/üo* v. a. in Orts- und Eigennamen werden als Diphthonge ausgesprochen, z.B. bekannt ist die deutsche Aussprache von *grüezi* oder *Müesli*, die im Tourismusland Schweiz als *grüzi* und *Müüsli* beinahe zum bundesdeutschen Schibboleth geworden ist.);

c) *Konsonanten*: *b, d, g* und *s* werden stimmlos gesprochen; Auslautverhärtung wird kaum durchgeführt (so unterscheiden sich *Rad* und *Rat* in der Aussprache); *ch* im Anlaut wird häufig als [x] gesprochen (*Chemie, China, Chaos, Choral*); *g* in der Endsilbe *-ig* wird auch in Endstellung als *-ig* ausgesprochen und nicht als *-ich* (*König, sonnig, wenig, zwanzig, genehmigt*); *r* wird niemals vokalisiert im Auslaut (*Tier*, nicht: *Tia*; *Wette(r)*, nicht *Wetta*); Die Aussprache von *v* als *f* bei (eingebürgerten) Fremdwörtern ist viel häufiger (z. B. *Advent, Advokat, Evangelium, Klavier, nervös, November, Revier, violett, Vulkan*).

3.3. Orthographie, Syntax und Morphologie

In der Schweiz gelten die Rechtschreibnormen des Dudens, diese Rechtsgrundlage ist auch mit der Neuregelung der Rechtschreibung durch einen Beschluss der Kultusbehörden (EDK) erneuert worden. Schweizer gehörten zu den ersten Anhängern Konrad Dudens. Bereits 1892 wurden seine Rechtschreibregeln in der schweizerischen Bundeskanzlei eingeführt, lange vor Bayern und Preußen. Eine einzige nennenswerte Abweichung gilt allerdings in der Schweiz: anstelle von *ß* wird *ss* geschrieben. Eine Menge von kleinen Unterschieden ließe sich auch in Syntax, Wortbildung und Morphologie anführen.

Syntax: Für Deutsche ungewöhnlich tönt Nebensatzeinleitung durch *ansonst*. *Wortbildung*: Schweizerischem *Zugunglück, Unterbruch* oder *Wissenschaftler* korrespondiert deutsches *Zugunglück, Unterbrechung, Wissenschaftler*.

Morphologie: In der Schweiz neigt man stärker zum Gebrauch starker Verbformen als in Deutschland.

3.4. Unterschiede im Sprachgebrauch

Wichtiger noch als die angeführten Unterschiede im Sprachsystem sind jene im Sprachgebrauch:

- Schweizerdeutsches Sprechen ist generell bedächtiger, langsamer als standarddeutsches. Schweizerinnen und Schweizer ertragen im Gespräch längere Pausen als Deutsche;

- Deutsche markieren einen Sprecherwechsel oft durch Einfall in den Beitrag des Gesprächspartners. Gesprächsbeiträge überlappen sich damit,

was für Schweizer als unhöflich gilt. Dies führt zu differenten Diskussionsstilen. Schweizer monologisieren stärker; jeder Gesprächsbeitrag wird zu einer kleinen Selbstdarstellung, die zu unterbrechen unhöflich wäre. So werden Diskussionen eher blockartig;

- Unterschiede in der Intonation können zu falschen Deutungen führen, indem Intonationsstrukturen, die sich auf die Satzperspektive oder auf die logisch-grammatische Struktur des Satzes beziehen, als einstellungsmässige Signale der Sprecher missdeutet werden;

- Dem Schweizer fehlen im Hochdeutschen oftmals die redeleitenden Partikel. Das Hochdeutsche bleibt für viele v. a. Schreib- und Lesesprache. Das Reden wirkt dadurch farbloser, mitunter ist auch Mimik und Gestik eingeschränkter als in mundartlichem Reden.

- Deutsche diskutieren und kritisieren härter, wo Schweizer etwa durch Schweigen oder Nicht-Eingehen ihr Missfallen zu erkennen geben.

4. Gegenwärtige Tendenzen laufen einerseits in Richtung eines *verstärkten Mundartgebrauchs* und andererseits in Richtung einer *Stärkung der deutschschweizerischen Variante des Hochdeutschen*. Die Deutschschweiz ist Teil des deutschsprachigen Kulturraums und sie hat Anteil an der deutschen Standardsprache, wie es die Konzeption des Deutschen als plurizentrischer Sprache herausstellt. Als mehrsprachiger Staat hat die Schweiz gleichzeitig Verpflichtungen gegenüber allen Landessprachen wahrzunehmen. Beide Tatbestände unterstützen eine Förderung des Hochdeutschen in der Deutschschweiz. Die spezielle Situation der «ausgebauten Diglossie» wiederum wirkt auch auf eine Wertschätzung der Mundarten, die in der Deutschschweiz den Status von Umgangssprachen besitzen und diesen Status auch beibehalten können.

In den letzten Jahren ist eine verstärkte Förderung des Schweizerhochdeutsch festzustellen, damit die schweizerische Form des Hochdeutschen Akzeptanz und Wertschätzung erfährt. Spätestens mit dem *Variantenwörterbuch des Deutschen* hat sich die Auffassung des Deutschen als plurizentrischer Sprache, die über mehrere Zentren mit ihren gültigen Sprach- und Sprechvarianten verfügt, durchgesetzt. Über den engen Rahmen der sprachwissenschaftlichen Diskussion hinaus ist die Variante des Schweizerhochdeutsch als eigenständige Variante wahrgenommen worden. In der Schule ist der konsequente Hochdeutschgebrauch nicht nur in Lehrplänen und Unterrichtshilfen, sondern auch in der Schulwirklichkeit zu einer alltäglichen Aufgabe- und Herausforderung geworden.

Dass es wichtig ist, Hochdeutsch sprechen und verstehen zu können, wird von niemandem ernsthaft bestritten.

THEORETICAL ENGLISH GRAMMAR: INTRODUCTORY NOTES

Дисципліна: теоретична граматики англійської мови.

Вид лекції: оглядова.

Дидактичні цілі:

Навчальні: спонукати студентів до отримання знань із теорії англійської мови, зацікавити їх вивченням синтаксису англійської мови, розкрити широту та глибину цього явища, палітру його проблем, які потребують вирішення.

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

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

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

Основні поняття: grammar, English grammar, grammatical structure, cognitive-communicative view of grammar, usage-based approach to grammar, Western grammar, Indian grammar tradition, Greek grammar tradition, Latin grammar tradition, types of grammar.

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

Plan

1. What is Grammar? What does grammar do?
2. The Development of English Grammar.
3. The object, subject, aim and tasks of the Theoretical English Grammar.

-
4. Theoretical English Grammar and other disciplines.

The Recommended Literature

1. Everett D. *Don't Sleep, There are Snakes: Life and Language in the Amazonian Jungle*. London : Profile Books, 2008. 198 p.
2. Generative grammar . *The Linguistics Encyclopedia* / ed. Kirsten Malmkjær. London and New York : Routledge. 2006. P. 218–222.
3. History of English grammars. *Wikipedia* : веб-сайт. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/History_of_English_grammars (дата звернення: 24.08.2018).
4. John W. The History of English Grammar. *Lawyerment* : веб-сайт. URL: https://www.lawyerment.com/library/articles/Reference_and_Education/Languages/5995.htm (дата звернення: 24.08.2018).
5. Langacker R. W. *Cognitive Grammar. Basic Introduction*. Oxford : Oxford University Press, 2008. 561 p.
6. Leech G., Svartvik J. *A Communicative Grammar of English*. Harlow : Longman, 1975. 304 p.
7. Lyons J. *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge : Cambridge University Press, 1971. 519 p.
8. Mulvey Ch. The Development of English Grammar. An English Project Talk. *The English Project* : веб-сайт. URL: <http://www.englishproject.org/resources/development-english-grammar> (дата звернення: 24.08.2018).
9. Sweet H. *A New English Grammar. Logical and Historical. Part I. Introduction, Phonology and Accidence*. Oxford : At the Clarendon Press, 1900. 500 p.
10. The Connection of Lexicology with other branches of Linguistics. *StudFiles* : веб-сайт. URL: <https://studfiles.net/preview/2226996/> (дата звернення: 26.08.2018).
11. Yáñez-Bouza N. Mapping 18th-century grammar writers in the British Isles (and beyond). *VARIENG* : веб-сайт. URL: <http://www.helsinki.fi/varieng/series/volumes/07/yanez-bouza/> (дата звернення: 24.08.2018).

Текст лекції

1. What is Grammar? What does grammar do?

The main question for the **Theoretical English Grammar** to answer is why we use language in this or that way. The aim of the Theoretical English Grammar and of its proponents and learners is to take a theoretical i.e. scientific view of the English grammar and find out possible existing or

not existing explanations of its phenomena that have already been studied by grammarians.

Having been taken for granted so far the term grammar has a number of different meanings:

- The knowledge and study of the morphological and syntactic regularities of a natural language. In this traditional narrow sense, grammar caters to the formal aspects of language, excluding phonetics, phonology and semantics as specialized areas of linguistics.

- The rules controlling the way a language system works (D. Crystal). A system of structural rules fundamental to all processes of linguistic production and comprehension.

- Grammatical structure of language (E.Y. Morokhovskaya).

- From the theoretical point of view grammar is the science of language (H. Sweet).

- Grammar as a method of explaining the phenomena of language (H. Sweet)

- A language theory referring broadly to the entire system of organization of language – including phonology and semantics, as well as morphology and syntax (N. Chomsky, R. Langacker).

What does Grammar do?

An answer is provided by Daniel Everett, a linguist who has studied the languages of the Amazonian Indians. He begins by pointing out that not only do humans use words, they also use sentences. By contrast, animals have words, but they do not have sentences. The sentence allows for complex thinking to be expressed, and the sentence is a reflection of the human brain's self-reflexive capacity. That capacity allows for what linguists call 'duality of patterning'. Humans, says Everett, 'organize their sounds into patterns and then organize these sound patterns into grammatical patterns of words and sentences. This layered organization of human speech is what enables us to communicate so much more than any other species, given our larger, but still finite, brains' (Everett, p.198).

«Whether we use gestures or sounds,» says Everett, «we need more than just words to have a grammar. Since grammar is essential to human communication, speakers of all human languages organize words into larger units – phrases, sentences, stories, conversations, and so forth. This form of compositionality is called grammar by some and syntax by others. No other creature has anything remotely like duality of patterning or compositionality. Yet all humans have this' (Everett, p. 199).

The cries of animals work by establishing a one-to-one relationship between a sound and a thing or a sound and an act. One cry can mean

‘Predator’; another can mean ‘Climb’. Certain monkeys have a wide range of cries, and we can call those cries words. But it appears that only humans have the ability to move beyond the one-to-one relationship of word to thing or act. Humans can create relationships between one word and another. We do that in two ways: by changing the shapes of our words and by changing the order of our words. Grammarians call shape changing morphology. We can take a word ‘dog’ and change its shape by adding an ‘s’ to produce the word ‘dogs’. Grammarians call order changing syntax. We can say ‘The dog bit the man’ or ‘The man bit the dog’. Morphology and syntax together make up what we call grammar, and we can see, at once, that small changes in grammar can result in large changes in meaning.

Grammar is then a demonstration of the complexity of the human mind; it is something that evolved as we evolved; it is a product of nature not of culture.

Cognitive-communicative (meaning-based) view of grammar:

Grammar is a conception of language structure (R.W. Langacker)

Grammar is meaningful and reflects our basic experience of moving, perceiving and acting on the world. At the core of grammatical meanings are mental operations inherent in these elemental components of moment-to-moment living. Grammar is not only an integral part of cognition but also a key to understanding it.

Grammatical structure arises from and interacts with actual language use (*usage-based approach*)

2. The Development of English Grammar

Historical note

Before discussing the development of Western grammar theory in general and English grammar in particular it should be mentioned that almost all the languages of Europe (and many in India) have evolved from a language known as Proto-Indo European. Proto-Indo European was spoken by a tribe that lived somewhere between the Black Sea and the Caspian Sea four to six thousand years ago. Proto-Indo European was never written down, and its structure has been conjectured by working backwards from its hundred and more descendant languages that exist today in India and Europe. The work of reconstructing Proto-Indo-European was begun by **Sir William Jones** in Bengal in the 1780s. It was he who first recognized the links between Latin, Greek and Sanskrit.

Sir William, who knew thirteen languages fluently and twenty-eight very well, believed Latin, Greek and Sanskrit to be among the finest of languages but, of the three, he gave the palm to Sanskrit: ‘more perfect

than the Greek, more copious than the Latin, and more exquisitely refined than either'. The grammars of these ancient languages were fully formed. There is no sense in which they were primitive. Grammar has developed in the last three thousand years, but it has not improved and it has not degenerated. It has merely changed. Constant, slow change without improvement and without degeneration is a characteristic of grammar in all languages. The grammars of English, Sanskrit and Proto-Indo European are all equally good and equally valid.

The development of **Western grammar theory** originated from three grammar traditions: **Indian, Greek and Latin**. **The Indian grammar tradition** was the earliest, the most independent and had specific goals. The greatest of the Indian grammarians is considered to be **Panini** (fourth century B.C.), though he had a large number of predecessors and worked in a tradition which started some centuries before him. Panini's grammar of Sanskrit is described as based on the principles of exhaustiveness, internal consistency and economy of statement. And in spite of being different the Indian, or Hindu tradition has exercised considerable influence upon the development of modern linguistics.

The term '**grammar**', designating the ancient study of the letters of the alphabet, originated in Greece (Greek «*grammatike*» from «*gramma*» – 'letter', 'the art of writing'), where the traditional grammatical framework, primarily concerned with the written language, was developed. But quite early in the history of Greek scholarship this word acquired a much wider sense and came to embrace the whole study of language.

Protagoras, one of the earliest and most influential of the fifth-century Sophists, is credited with the distinction of three genders in Greek. **Plato** is said to be the first who explicitly distinguished between nouns (function as subjects of a predication) and verbs (express the action or quality predicated). These major grammatical classes were defined on logical grounds: i.e. as constituents of a proposition. Verbs and adjectives were put together in the same class.

Aristotle (384 BC – 322 BC) further developed the division of words into 3 parts of speech: nouns, verbs and conjunctions (all words that were not members of the major classes). The most attention to language was given by **Stoics** who distinguished first four parts of speech (*noun, verb, conjunction, article*) and later five parts of speech (*common noun, proper noun, verb, conjunction, article*). They made a fundamental distinction between form (*that which signifies*) and meaning (*that which is signified*). Stoics developed the idea of inflections and influenced the standard grammatical usage of case distinguishing between the 'upright'

case (nominative) and 'oblique' cases which they regarded as deviations from the upright. They distinguished between the active and the passive; and between transitive and intransitive verbs.

The first comprehensive and systematic grammatical description to be published in the western world was the grammar of **Dionysius Thrax** (170 BC – 90 BC). His primary concern was a morphological description of Greek. Dionysius recognized more parts of speech such as adverb, the participle, the pronoun and the preposition and classified all Greek words in terms of case, gender, number, tense, voice and mood. **Apollonius Dyscolus** (second century A.D.) was the first formal syntactician in Greco-Roman linguistics ('The Syntax of Apollonius Dyscolus').

The **Latin grammarians** were almost wholly dependent on their Greek models. The grammars of **Donatus** (A.D. 400) and **Priscian** (A.D. 500), intended as teaching grammars and used as such through the Middle Ages and as late as the seventeenth century, set out to describe not the language of their own day, but that of the 'best writers'.

The development of grammar shows us tight connection of language to society, its needs and activities. The scholastic philosophers of the thirteenth century were interested in language as a tool for analyzing the structure of reality. The greatest importance was therefore attached to the question of meaning, or 'signification' and many works were produced with the title 'The Modes of Signifying'. Consequently, the grammarians of the period are often referred to collectively as 'modistae'. They attempted to derive the categories of grammar from the categories of logic, epistemology and metaphysics; or rather, to derive the categories of all four sciences from the same general principles.

The Renaissance scholars didn't break with the scholastic tradition but focused on the vernacular languages of Europe and their use in literature. The ideas of 'speculative' grammar were revived in France in the seventeenth century by the teachers of Port Royal. In 1660 they published rational grammar, aiming at demonstrating that the structure of language is a product of reason, and that the different languages of men are but varieties of a more general logical and rational system. But rational grammars of the kind were confined within classical tradition and produced no linguistic theories.

Everything presented above gives solid proof that English grammar is rooted in Greek and Latin. But the story of the development of English grammar is much deeper and involves not only the history of the English language but also the history of England itself. The starting point of the English language is the language we call **West Germanic**, and the starting

point of England is the arrival of West Germanic peoples in Britannia in the fifth century. These West Germanics were Angles, Saxons and Jutes, all speaking relatively close versions of West Germanic. West Germanic is itself a version of the ancient Germanic language which had arrived with the Germanic peoples in north-west Europe about 1000 BC. Germanic evolved into three separate languages: North Germanic, West Germanic, and East Germanic. The East Germanic languages have disappeared. The North Germanic languages exist today as Norwegian, Swedish, Danish and Icelandic. The West Germanic languages exist today as English, German, Dutch and their variants.

English's West Germanic grammar has been radically changed in the course of its sixteen hundred years in the British Isles. Modern English grammar is very different from Modern German grammar. First, English grammar was changed by Norse-speaking invaders in the ninth and tenth centuries. Second, it was changed by Norman-French speaking invaders in the eleventh century. Third, it was changed by scholars and antiquarians in the sixteenth and seventeenth centuries. Fourth, English grammar is being changed in the twenty-first century by globalisation, the internet, and new notions of authority.

The starting date of the English Grammar rise can be the year 700 when the Angles, Saxons and Jutes had been in this island over two hundred years, and would very shortly be using the word 'English' to describe the language they were talking and the word 'England' to describe the place they found themselves in. Their English was a Germanic inflected language.

From the year 400 to the year 800, Old English changed very little, but in the year 835, a great force for change arrived in the form of Viking invaders.

The Vikings spoke a North Germanic language called Norse. Ready intermixing was facilitated by the fact that the Norse and English languages may have been mutually intelligible. They were certainly close enough to influence each other in the most subtle ways. Old Norse even affected that most important of all words – the verb 'to be'. Today, most of us say '*they are*' not '*they be*'. The older form of what the dictionary calls this 'irregular and defective verb' was gradually displaced by the Norse verb form. (OED) The modern English third-person present tense takes forms such as '*he walks*'. The older form was '*he walketh*'. That change is probably a result of Norse influence. It may even be that the English way of forming a question by reversing the subject-verb order so that 'I am' becomes 'Am I?' is related to the same pattern in Norse. (Wikipedia) It is

certainly true that English replaced its third person plural pronouns ‘hi, hem, hir’, with the Norse ‘they, them, their’. (OED)

In 1066, French-speaking invaders arrived in sufficient numbers with sufficient military power and they stayed for a sufficiently long time to bring about major changes in the grammar of English. Within three hundred years, Norman French had become blended with Old English, and the effects were startling. Grammatical gender was replaced by logical gender; most noun endings were lost; word order became paramount. English had ceased to be a normal Germanic language. The overall change was so great that ‘English first came into existence in roughly the form in which we know it today around 1350, when the influence of 300 years of Norman French occupation had been assimilated into a basis of Germanic dialects.’ English is now the least Germanic of Germanic languages.

By 1400, English had fully supplanted French as the dominant language of England, and, by 1500, Westminster English had established itself as the dominant dialect, what linguists call the prestige dialect. At the same time as Westminster English was on the rise, another of England’s languages was on the decline. That language was Latin. All the learned spoke it as well as wrote it. It was the universal language of the Church and of Europe. But by 1600, it was apparent that Latin was not the only language of learning and science in England. It was also about this time that the first English-language grammars and dictionaries begin to appear. Until this time, the word ‘grammar’ had meant Latin grammar; now, it became evident that there was something that could be called English grammar.

The first **English grammar** proper was **William Bullokar’s** book entitled «**Pamphlet for Grammar**» that appeared in **1586**. It was modeled on William Lily’s Latin grammar, *Rudimenta Grammatices* (1534). Lily’s grammar was being used in schools in England at that time, having been «prescribed» for them in 1542 by Henry VIII. Although Bullokar wrote his grammar in English and used a «reformed spelling system» of his own invention, many English grammars, for much of the century after Bullokar’s effort, were to be written in Latin. In **1685**, **Christopher Cooper** wrote the last English grammar book in Latin entitled «**Grammatica Linguae Angelicance**».

Even though English gradually superseded Latin, it continued to be thought second best, and not only to Latin. As David Crystal puts it in *The Stories of English*, writers believed that English was ‘not as «good» as French and Latin and that it needed to be improved – a mind set which became a dominant theme of the sixteenth century.’ It was a fact that not

a single one of the best writers could be relied upon to write correctly. Shakespeare, Milton, Dryden, Addison, Pope, Johnson were all found to have broken some of the rules at some time in some of the works.

With the publication in **1755 of Dr Samuel Johnson's Dictionary of the English Language**, it may be said that the rules for a Standard English Grammar had been established. His 'Preface' to the Dictionary is one of the best statements of those rules; the Dictionary itself, of course, fixed the spelling of the educated man's vocabulary.

By the end of the 18th century, what is probably the most influential of all English grammars was published. It was the work of an American called **Lindley Murray**. It appeared in its first edition in **1795** with the title «The English Grammar Adapted to the Different Classes of Learners. With an Appendix, Containing Rules and Observations, for Assisting the More Advanced Students to Write with Perspicuity and Accuracy». It is worth noting that it is not simply a description of English grammar, but it is in addition a handbook for the writing of good English. It has never been out of print; it was in use, along with the cane, in every public school in nineteenth-century England; it is a book so famous that Charles Dickens had only to mention it to make his readers laugh.

Lindley Murray cited «grammatical authorities» to bolster the claim that grammatical cases in English are different from those in Ancient Greek or Latin. Lindley Murray cited the role of «Grammatical Authorities» in developing the use of the English language in many European and other Western countries. According to Murray's study, the use of Latin in interpreting the English grammar was distinguished from the Ancient Greek approach of the English language.

During the first half of the 19th century, a total of 900 books about the significance of grammar in the English language were published. In 1848, **Edward Shelley** wrote a book entitled «**The People's Grammar: English Grammar Difficulties for the Million**». The book was written for the 18th century young readers who are acquiring in-depth knowledge in developing English language grammatical skills.

Industrialization, urbanization, as well as the emergence of new technologies and new scientific discoveries all meant that the realities of daily life differed markedly between 1800 and 1900. It was during the nineteenth century that modern-language studies became systematized. In the case of English, this happened first in continental Europe, where it was studied by historical and comparative linguists. In 1832, Danish philologist Rasmus Rask published an English grammar, *Engelsk Formlære*, part

of his extensive comparative studies in the grammars of Indo-European languages. German philologist Jacob Grimm, the elder of the Brothers Grimm, included English grammar in his monumental grammar of Germanic languages, *Deutsche Grammatik* (1822–1837). German historical linguist Eduard Adolf Maetzner published his 1,700 page *Englische Grammatik* between 1860 and 1865; an English translation, *An English grammar: methodical, analytical and historical* appeared in 1874. Contributing little new to the intrinsic scientific study of English grammar, these works nonetheless showed that English was being studied seriously by the first professional linguists.

The first work to lay claim to the new scholarship was British linguist Henry Sweet's *A new English grammar: logical and historical*, published in two parts, Phonology and Accidence (1892) and Syntax (1896)

Preface to Henry Sweet's *A new English grammar: logical and historical*

This work is intended to supply the want of a scientific English grammar, founded on an independent critical survey of the latest results of linguistic investigation as far as they bear, directly or indirectly, on the English language. Although historical, this grammar is not one-sidedly historical: it is at the same time a logical grammar. It will be seen that I have taken considerable trouble to define accurately not only the parts of speech, but also the primary grammatical categories *word,' 'inflection,' 'sentence,' etc., which have hitherto been often neglected, and sometimes ignored, by grammarians. Even in the more beaten tracks I have found many obstacles and difficulties which it has cost me years of hard thought to conquer – often only partially. Practical teachers, who generally confine themselves to one book and one method, are often hardly able to realize how unsettled grammar still is.

In the context of grammar, one interesting nineteenth-century change was the rise of the **progressive passive**. This new construction – as in 'the ship is being built' – was at first used alongside the older construction ('Everybody here is talking of a Steam Ship which is building at Leghorn', as the poet Percy Bysshe Shelley wrote in a letter in 1819). But by the end of the century, the new form was clearly dominant. Popular estimations of correctness (and 'good' English) were nevertheless often at odds with evidence of actual usage. Resistance to the progressive passive continued to be expressed across the century, while the decline of the subjunctive after 'if' or 'unless' ('if I were' / 'if I was'; 'unless I be' / 'unless I am') proved another source of prescriptive concern. The increasing use of *got* ('it got broken') was taken as further evidence of linguistic deterioration, as was the split infinitive, a construction which also emerges as a popular shib-

boleth at this time—in spite of its widespread use, as by the novelist Elizabeth Gaskell:

In such conversation as was then going on, it is not necessary to accurately define the meaning of everything that is said. Wives and Daughters (1867)

Two other contemporary English grammars were also influential. *English Grammar: Past and Present*, by John Collinson Nesfield, was originally written for the market in colonial India. It was later expanded to appeal to students in Britain as well, from young men preparing for various professional examinations to students in «Ladies' Colleges». Other books by Nesfield include *A Junior Course In English Composition*, *A Senior Course In English Composition*, but it was his *A Manual Of English Grammar and Composition* that proved really successful both in Britain and her colonies—so much so that it formed the basis for many other grammar and composition primers including but not limited to *Warriner's English Grammar and Composition*, and *High School English Grammar and Composition*, casually called Wren & Martin, by P.C. Wren and H. Martin. *Grammar of spoken English* (1924), by H. E. Palmer, written for the teaching and study of English as a foreign language, included a full description of the intonation patterns of English.

The next set of wide-ranging English grammars were written by Danish and Dutch linguists. Danish linguist Otto Jespersen, who had coauthored a few books with Henry Sweet, began work on his seven-volume *Modern English grammar on historical principles* in the first decade of the twentieth century. The first volume, *Sounds and Spellings*, was published in 1909; it then took forty years for the remaining volumes on syntax (volumes 2 through 5), morphology (volume 6), and syntax again (volume 7), to be completed. Jespersen's original contribution was in analyzing the various parts of a sentence in terms of categories that he named, *rank*, *junction*, and *nexus*, forgoing the usual word classes. His ideas would inspire the later work of Noam Chomsky and Randolph Quirk.

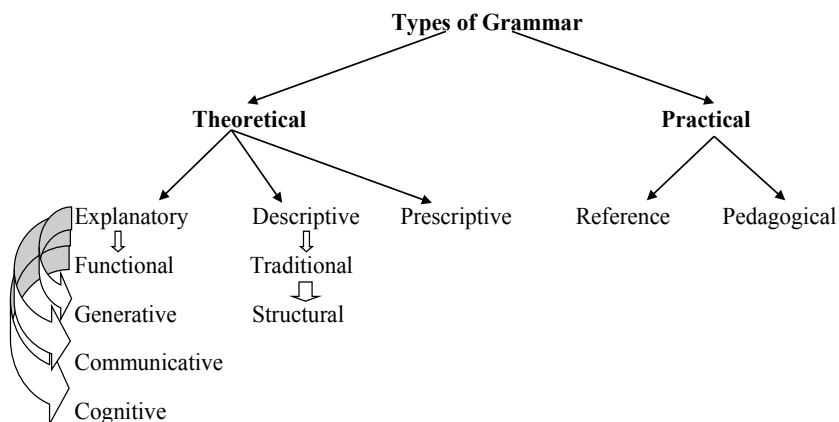
Timeline of English grammars

- 1551. John Hart *The opening of the unreasonable writing of our English toung*
- 1586. William Bullokar: *Brief Grammar of English*.^[15]
- 1594. Paul Greaves: *Grammatica Anglicana*.^[16]
- 1617. Alexander Hume: *Orthographie and Congruitie of the Britan Tongue*.^[16]
- 1619/1621. Alexander Gill: *Logonomia Anglica*.^[16]
- 1634. Charles Butler: *English Grammar*.^[17]

-
- 1640. Ben Jonson: *The English Grammar*.^[18]
 - 1646. Joshua Poole: *The English Accidence*.^[17]
 - 1653. John Wallis: *Grammatica Linguæ Anglicanæ*.^[19]
 - 1654. Jeremiah Wharton: *The English Grammar*.^[19]
 - 1662. James Howell: *A New English Grammar*.^[19]
 - 1669. John Newton: *School Pastime for Young Children: or the Rudiments of Grammar*.^[19]
 - 1671. Thomas Lye: *The Child's Delight*.^[20]
 - 1685. Christopher Cooper: *Grammatica Linguæ Anglicanæ*.^[20]
 - 1688. Guy Miège: *The English Grammar*.^[20]
 - 1693. Joseph Aickin: *The English grammar*.^[20]
 - 1700. A. Lane: *A Key to the Art of Letters*.^[20]
 - 1745. Ann Fisher (grammarian) *A New Grammar*.^[21]
 - 1761. Joseph Priestley: *The Rudiments of English Grammar: Adapted to the Use of Schools*.
 - 1762. Robert Lowth: *A short introduction to English grammar: with critical notes*.^[22]
 - 1763. John Ash: *Grammatical institutes: or, An easy introduction to Dr. Lowth's English grammar*.^[23]
 - 1765. William Ward: *An Essay on English Grammar*.^[24]
 - 1766. Samuel Johnson: *A dictionary of the English Language...: to which is prefixed, a Grammar of the English Language*.^[25]
 - 1772. Joseph Priestley: *The Rudiments of English Grammar: Adapted to the Use of Schools*.^[26]
 - 1775. Ellin Devis: *The Accidence*^[27]
 - 1772. Dorothea Du Bois: *Short English Grammar*^[28]
 - 1795. Lindley Murray: *English grammar: adapted to the different classes of learners*.^[29]
 - 1799. Jane Gardiner: *Young Ladies' Grammar*^[30]
 - 1804. Noah Webster: *A Grammatical Institute of the English Language*.^[31]
 - 1809. William Hazlitt: *A New and Improved Grammar of the English Tongue*
 - 1818. William Cobbett: *A Grammar of the English Language, In a Series of Letters*.^[32]
 - 1850. William Chauncey Fowler: *English grammar: The English language in its elements and forms*.^[33]
 - 1874. Eduard Adolf Maetzner, *An English grammar: methodical, analytical, and historical. With a treatise on the orthography, prosody, inflections and syntax of the English tongue, and numerous authorities cited*

in order of historical development. (English translation of *Englische Grammatik* (1860–65)).^[34]

- 1892/98. Henry Sweet: *A New English Grammar, Logical and Historical* (Part 1: Introduction, Phonology, and Accidence; Part 2: Syntax).^[35]
- 1904–1929. Hendrik Poutsma: *A Grammar of Modern English* (5 volumes).^[36]
- 1909–1932. Etsko Kruisinga: *A Handbook of Present-day English*.^[37]
- 1909–1949. Otto Jespersen: *A Modern English Grammar on Historical Principles*.^[38]
- 1931/1935. George O. Curme: *A Grammar of the English Language*.^[39]
- 1945. R. W. Zandvoort: *A Handbook of English Grammar*.^[40]
- 1952. Charles C. Fries: *The Structure of English: An Introduction to the Construction of English Sentences*.^[41]
- 1984. M.A.K. Halliday: *An Introduction to Functional Grammar*.^[42]
- 1985. Randolph Quirk, Sidney Greenbaum, Geoffrey Leech, and Jan Svartvik: *A Comprehensive Grammar of the English Language*.^[43]
- 1999. Douglas Biber, Stig Johansson, Geoffrey Leech, Susan Conrad, and Edward Finegan: *Longman Grammar of Spoken and Written English*.^[44]
- 2002. Rodney Huddleston and Geoffrey Pullum: *The Cambridge Grammar of the English Language*.^[45]
- 2006. Ronald Carter and Michael McCarthy: *The Cambridge Grammar of English*.^[46]
- 2011. Bas Aarts: *Oxford Modern English Grammar*.^[47]



The practical grammar aims to show speakers how to use language correctly in different situations of communication. **The object of the practical grammar** is language units in use.

3. The object, subject, aim and tasks of the Theoretical English Grammar

The object of the theoretical grammar is language units as they are both in use and out of use, their concepts. **The subject of the theoretical grammar** is main principles and peculiarities that determine linguistic features of language units.

The aim of the theoretical grammar is to analyze and explain the English language, its levels, units and categories, and to establish the mechanisms and peculiarities of their functioning. The aim predetermines the tasks of the theoretical grammar:

- to provide the insight into the structure of the language under examination in the light of the general principles of linguistics, different linguistic theories and schools;
- to differentiate language units and underlie their place in language and discourse.
- to determine the principles and mechanisms that can explain and govern the language units under consideration;

4. Theoretical English Grammar and other disciplines

English Grammar and History of England. The present-day Theoretical English Grammar is tightly connected with the History of England. In spite of different objects and goals of study these disciplines presuppose each other: grammar production and dissemination happens in a certain historical context, the history of the country is reflected in the language and grammar.

English Grammar and the History of English. This or that synchronic stage of grammar development can be properly understood only through the diachronic span. To explain the problems posed before Theoretical English Grammar, it is necessary to return back to the stages of English language and grammar development. Knowledge of the English grammar of the past makes clear the processes and changes that occur in the English grammar of the present.

English Grammar, Phonetics and Phonology. If to take broadly Theoretical English Grammar studies the language structure. Phonetics deals with the phonetic level of this structure and is the physical implementation of sound structures and patterns the cognitive aspects of which

belong to phonology. The latter is what the speaker/hearer knows about the sound patterns of his/her language and, thus, is part of the linguistic grammar. Good knowledge of phonetics and phonology guarantees distinguishing grammatical categories and avoiding grammatical errors.

In particular, phonetics is connected with grammar through sound alternation and intonation. Sound alternations are of two different kinds: phonetic alternations and historical alternations. Phonetic alternations, as a rule, have no definite grammatical functions, they accompany some grammatical phenomena. In the English language, for example, they help to pronounce correctly singular and plural forms of nouns, the past tense forms and past participle forms of regular verbs, definite and indefinite articles. Historical alternations, on the contrary, always have definite grammatical functions. In the English language, for example, historical alternations are connected with the conjugation of irregular verbs and help to distinguish singular and plural of some nouns:

English Grammar and Lexicology. Theoretical English Grammar and Lexicology share the object of study: word and meaning of linguistic units. But the object of the Theoretical English Grammar is much wider and encompasses all linguistic units. Beside that these disciplines focus on different but interconnected aspects of meaning: grammatical and lexical correspondingly. It is often observed that English word-building is integrated with its grammatical system.

English Grammar and Methodology of teaching foreign languages. The value for teachers of being able to bring their explicit knowledge of English structural options into a classroom for a practical purpose.

TEACHING GRAMMAR

Дисципліна: Методика викладання іноземних мов.

Вид лекції: інформаційна.

Дидактичні цілі:

Навчальні: формування декларативних знань про загальну характеристику граматики, її форми та зміст у контексті методики навчання, етапи та методи її навчання, формування лінгвометодичної компетентності студентів-філологів;

Розвиваючі: набуття здатності та готовності до застосування на практиці сучасних методів та технологій навчання граматики; розвиток емоційно-вольової сфери та рефлексії;

Виховні: формування розуміння важливості оволодіння учнівством іншомовної граматичної компетентності; формування доброзичливості, толерантності, активності, працьовитості тощо.

Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки: психологія, психолінгвістика, лексикологія, педагогіка, основи педагогічної майстерності.

Глосарій професійної термінології: form, a part of speech, function, grammatical structure, prefix, suffix, affix, base word, verb, adjective, noun, adverb, determiner, preposition, pronoun, conjunction, grammatical meaning, to convey meaning, context, skills, focus on form, accuracy
<http://moodle.kpnu.edu.ua/mod/glossary/view.php?id=11128>.

Навчально-методичне забезпечення: мультимедійна презентація.

Teaching grammar

Outline:

1. Grammar and its key concepts.
2. Key concepts and the language teaching classroom.
3. The most common difficulties learners have in assimilating English grammar.
4. How to teach grammar: approaches.
5. Teaching grammar effectively.

Рекомендована література

1. The TKT Course. Module 1, 2 and 3 : official preparation materials for TKT / Marry Spratt, Alan Pulverness, Melanie Williams : Cambridge University Press, 2011. 256 p.
2. Core Curriculum. English Language Teaching Methodology Bachelor's Level. URL: <http://ngschoolteacher.wixsite.com/ngscht/core-curriculum-1>(accessed 5th September).
3. Морська Л.І. Новітні технології у навчанні іноземних мов: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Вектор, 2012. 232 с.
4. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку (на английском языке) : учеб. пособ. Москва: Просвещение, 1983. 351 с.

1. Grammar and its key concepts

Grammar refers to how we combine, organise and change parts of words, words and groups of words to make meaning. We use grammar unconsciously when we speak, listen, read or write. We also use it, particularly as teachers, to describe language. We do this by referring to its forms and its uses. Grammar includes a large number of forms and uses.

What are grammatical forms?

These refer to how words are made up and presented in speech or writing. For example, the form of the plural of regular nouns in English is 'base word + s'; the form of the gerund is 'infinitive + -ing'.

We can identify grammatical forms in parts of speech, grammatical structures and words that contain prefixes and suffixes.

There are nine parts of speech in English: nouns, verbs, adjectives, adverbs, determiners, prepositions, pronouns, conjunctions and exclamations. A part of speech or word class describes how words behave in sentences, i.e. how they operate and combine grammatically with other words. For example, in English

- an adverb can combine with an adjective but an adjective cannot combine with another adjective: e.g. *well organised* (+), *good organised* (-).

The form of some parts of speech varies according to the function the parts of speech have in a sentence. For example, these two sentences show different forms of the adjective *old*: *The boy thought he would never grow old*; *he's older than most of his friends*.

We see the functions of the different parts of speech and their subcategories, e.g.:

Part of speech	Examples	Function(s)	Some subcategories
Verbs	see run take off	to show an action, state or experience	transitive, intransitive, regular, irregular, participles, gerunds, infinitives, modals, multi-word verbs, phrasal verbs, tenses, active voice, passive voice, imperative

We also see different grammatical forms in a grammatical structure, i.e. the arrangement of words into patterns which have meaning. There are many grammatical terms to describe different grammatical structures. Here are some examples:

Structure	Form
passive voice	subject + to be + past participle (+ by + agent) e.g. <i>the road was built (by the company)</i>
prepositional phrase	preposition + (article/determiner/...) + noun e.g. <i>for an hour</i>
contrast clauses	subordinating conjunction of contrast + finite clause e.g. <i>Nobody listened <u>although she spoke very slowly and clearly.</u></i>

As we can see from this table, we find grammatical structures not just in different forms of the parts of speech but also at the level of sentences, phrases and clauses.

We can also talk about how words are formed through word building. One important way in which English forms words is through the use of two kinds of affixes: prefixes and suffixes. Affixes can give grammatical information, showing whether a verb is singular, for example, or marking a tense, parts of verbs, the plural of nouns, possessives, e.g. *talked, goes, going, books, girl's*. Many other prefixes and suffixes are used in English to make new words, by changing their part of speech and adding a meaning to the base word, e.g. *disappear, careful, friendly*.

What are grammatical uses?

Grammatical uses refer to how grammatical structures are used to convey (or communicate) meaning. A particular grammatical structure, e.g. the present continuous, does not always have the same meaning. Its meaning or use comes from the context in which it is used. For example, *She is doing her homework* might mean:

- a) she is doing her homework now/at the moment: the present continuous used for actions at the moment of speaking;
- b) she has decided to do her homework at a specific time in the future. The reader or listener understands from the context that this refers

to an arrangement for the future, e.g. the question *What is she doing this evening?*, the present continuous used for firm plans and intentions;

c) she has improved her study habits and regularly does her homework, which she didn't do before: the present continuous used for temporary actions happening around the time of speaking.

Many grammatical forms have more than one use. Here are some other examples:

Structure	Some uses
Adverbs	a) to describe how something is done e.g. <i>She ate her food quickly.</i> b) to focus on something e.g. <i>He only likes pizza.</i> c) to show an attitude to something e.g. <i>They can't come, unfortunately.</i>

2. Key concepts and the language teaching classroom

– Grammar rules describe the way that language work, but language changes over time, so grammar rules are not fixed, they change too. But grammar rules and grammar books don't always change as quickly as the language, so they are not always up-to-date. For example, some grammar books always say that we should use *whom* rather than *who* after prepositions. But in fact, expect in some situations, *who* is generally used, with a different word order, e.g. 'I've just met the girl who I talked to on Friday' is much more common and accepted than 'I've just met the girl to whom I talked on Friday'. Teachers need to keep up-to-date with what parts of the language are changing and how.

– Grammar rules traditionally describe written language rather than spoken language. For example, repetition, exclamation and contractions are common features of spoken language, but they are not always described in grammar books. Some grammar books are now available which describe spoken language, too.

– Very often, speakers of a language can speak and write it well without consciously knowing any grammatical rules or terms.

– Teachers need to consider whether it is helpful to teach grammar to learners simply by making them aware of patterns and practising them, or by also teaching them grammar rules and some grammatical terms. Learning some grammatical rules and terms makes language learning easier for some learners. Other learners, e.g. young children, may not find it useful at all.

– Just learning grammatical rules, terms and structures doesn't teach learners how to communicate, which is the main purpose of language. So, much language teaching nowadays also focused on functions, language skills, fluency and communication.

– It is important that exercises and activities focus on form and use to give students practice of both, e.g. how the second conditional is formed, and that the second conditional is used to talk about situations that are unlikely to happen. Learners need to develop accuracy in both form and use.

3. The most common difficulties learners have in assimilating English grammar

The chief difficulty in learning a new language is that of changing from the grammatical mechanism of the L1 to that of the TL. Indeed, every language has its own way of fitting words together to form sentences. In English word order is far more important than in Ukrainian. The word order in *Tom gave Helen a rose* indicates what was given, to whom, and by whom. If we change the word order and say *Helen gave Tom a rose*, we shall change the meaning of the sentence.

The inversion of subject and finite verb in *Are you ...* indicates the question form. In speaking English, Ukrainian learners often violate the word order which results in bad mistakes in expression their thoughts.

The English tense system also presents a lot of trouble to learners because of the difference which exists in languages with regard to time and tense relations. For example, the learner cannot at first understand why he/she must say *I have seen him today* and *I saw him yesterday*. For learner the action is completed in both sentences, he/she does not associate it in any way with *today* and *yesterday*.

The sequence of tenses is another difficult point of English grammar for learners because there is no such phenomenon in their L1. Why should we say *She said she was busy* when she is busy?

The use of modal verbs in various types of sentences is very difficult for the learner. For example, he/she should differentiate the use of *can* and *may* while in Ukrainian the verb *можу* covers them both. Then he/she should remember which verb must be used in answers to the questions with modal verbs. For instance, *May I go home? No, you mustn't. May I take your pen? Yes, you may. Must I do it? No, you needn't.*

Learners find some specific use of infinitive, participle and gerund constructions difficult. For example, *I saw him run (running). I want you to go there. They were seen to arrive. After finishing their work they went home.*

The most difficult point of English grammar is the article because it is completely strange to Ukrainian-speaking students. The use of the articles and other determiners comes first in the list of the most frequent errors. Learners are careless in the use of ‘these tiny words’ and consider them unimportant for expressing their thoughts when speaking English.

English grammar must begin, therefore, with students’ learning the meaning of these structural words, and with practice in their correct use.

To sum up what has been above the grammar material of the English language for teaching purposes may be classified into the following three groups:

(1) the grammar phenomena which do not require any explanation since there are similar phenomena in the L1 of the learners. (For example, the word order in sentences – *Birds fly. Nick goes to school. Give me the book*; the place of adjectives used as attributes before noun – *This is a difficult question. She was a nice girl*; the forming of plural by adding suffixes – *a table – tables*). Here learners are taught to transfer grammar habits acquired in the L1 to L2;

(2) the grammar phenomena which require corrections. (For example, *money is; the family are etc.*). Learners are taught those elements which differ a little in the languages;

(3) the grammar phenomena which are strange for Ukrainian-speaking students. They require explanations new habits should be formed. For example, articles and other determiners, tense and time in the English language, modal verbs etc.

4. How to teach grammar: approaches

An approach to language teaching may refer to our view of language and our view of how language learning takes place. We may think, for example, that language is a set of grammar rules, and that language learning takes place by learning those rules and using them to work out the meaning of texts through translation. Sometimes approaches also refer to the ways or methods of teaching that we use in the classroom and that are based on these views.

	Structural approach	Task-based learning
View of language	Language is a system of structures used to communicate meaning.	Language is a tool for communicating meaning through use of functions, vocabulary, structures, discourse.

View of language learning	Language is learnt through controlled practice of simpler structures, then more complicated ones. Mistakes should be avoided.	Language is learnt by using it.
Classroom practice	Oral skills are learnt before written skills. Structures are practised in controlled conditions.	Classroom activities are based around a series of problem-solving tasks. To solve the problems, learners need to communicate. Grammar, vocabulary and pronunciation may or may not be focused on in class after the task is completed

Approaches involve our beliefs about teaching, language and language learning and how we translate these beliefs into classroom practices. There are many different approaches to teaching language and teaching grammar. These reflect people's different view on what language is made up of, how languages are learnt and what classroom practices effectively bring about learning. Certain approaches have had a great influence on English language teaching practices and materials.

Teaching grammar should be based upon the following approaches:

1. **C o n s c i o u s a p p r o a c h** to the teaching of grammar. This means that in sentence patterns teaching points are determined so that learners can concentrate their attention on some elements of the pattern to be able to use them as orienting points when speaking or writing the TL. For example, *I can see a book. I can see many books. The man asked for your telephone number. The man was asked for your telephone number.*

The teacher draws learners' attention to the new element in the sentence pattern. The teaching point may be presented in the form of a rule, a very short one. The rule helps the learner to understand and to assimilate the structural meaning of the elements. It ensures a conscious approach to learning. This approach provides favourable conditions for the speedy development of correct and more flexible language use. However, it does not mean that the teacher should ask learners to say this or that rule. Rules do not ensure the mastery of the language. They only help to attain the practical goal. If a learner can recognize and employ correctly the forms that are appropriate, that is sufficient.

Conscious learning is also ensured when a grammar item is contrasted with another grammar item which is usually confused. The contrast is brought out through oppositions.

For example:

The Present Indefinite is contrasted with the Present Continuous:

I get up at 7 o'clock.

It's 7 o'clock. I am getting up.

The zero article is contrasted with the definite article:

I like soup (more than any other food).

I like the soup (you have cooked).

Rule for the teacher: Realize the difficulties the sentence pattern presents for your learners. Comparative analysis of the grammar item in English and in Ukrainian or within the English language may be helpful. Think of the shorter and simplest way for presentation of the new grammar item. Remember the more you speak about the language the less time is left for practice.

And not only this: the more the teacher explains the less his/her students understand what he/she is trying to explain. This leads to the teacher giving more information than is necessary, which does not help the students in the usage of this particular grammar item, only hinders them.

2. **Practical approach** to the assimilation of grammar. It means that learners learn those grammar items which they need for immediate use either in oral or written language. For example, from the first step of language learning students need the Possessive Case for aural comprehension and speaking about things or objects which belong to different people, namely, *Mike's textbook, Ann's mother, the boys' room, etc.* In the senior stage students need the Sequence of Tenses mainly for reading to be able to understand such sentences as *He said he had been there. We hoped Mary would come soon.* The learner masters grammar through performing various exercises in using a given grammar item.

Rule for the teacher: Teach learners correct grammar usage and not grammar knowledge.

3. **Structural approach** to the teaching of grammar, i.e., grammar items are introduced and drilled in structures or sentence patterns. It has been proved and accepted by the majority of teachers and methodologists that whenever the aim is to teach students the command of the language, and speaking in particular, the structural approach meets the requirements.

Students are taught to understand English when spoken to and to speak it from the very beginning. This is possible provided they have

learnt sentence patterns and words as a pattern and they know how to adjust them to the situations they are given.

Rule for the teacher: Furnish learners with words to change the lexical (semantic) meaning of the sentence patterns so that learners will be able to use it in different situations. Remember that learners should assimilate the grammar mechanism involved in the sentence pattern and not the sentence itself.

Conscious, practical and structural approaches are just a small part of a wide range of different approaches which are used nowadays in modern methodology. The research still continues, and we do not yet fully understand how foreign languages are learnt and in what approach grammar should be taught more effectively. Here we can observe some other approaches. They are PPP, Communicative approach, Grammar–Translation, Content–based learning from TKT course.

4. Presentation, Practice and Production (PPP) (from TKT course)

View of language: **grammatical structures** and functions are the most important aspects of language.

View of language learning: language is learnt by first seeing new language in a context which shows its meaning, practising it in controlled and guided conditions, then using it in freer conditions which give the learner less language support.

Classroom practices:

- The syllabus focuses on grammatical structures or functions.
- Lessons move from the presentation stage to the practice stage to the production stage.
- Learners should not be allowed to make mistakes during the practice stage.
- The teacher inputs language (provides examples and gives information about it), and guides students.
- The learners are guided by the teacher and do not make decisions about what or how to learn.
- Typical activities are situational presentations and miming at the presentation stage, drills at the controlled practice stage, role-plays and information-gap activities at the production stage.

5. Communicative approach (from TKT course)

View of language: communication is the most important aspect of language. Meaning is communicated through functions, **grammar**, vocabulary, discourse and skills.

View of language learning: the best way to learn language is to use it in interaction, rather than to learn about it.

Classroom practices:

- The syllabus focuses on tasks, functions and topic areas based on learners' communicative needs.
- Pair and group work enable lots of interaction to take place in the classroom, so they are a key part of classroom activities.
- Communicating meaning is very important.
- Fluency is more important than accuracy. Classroom activities focus on fluency much more than accuracy.
- Authentic materials (examples of real language used for real communication) provide useful input for learners and are therefore often used in the classroom.
- In the classroom, learners become active users of the language; the teacher's role focuses particularly on setting up communicative activities, providing correction after fluency activities, and inputting language when needed.

6. Grammar – Translation (from TKT course)

View of language: language is made up of grammatical rules.

View of language learning: language is learnt by analysing and applying grammatical rules.

Classroom practices:

- Studying grammatical rules presented through grammatical terms, then applying them in exercises.
- Working out what language means by applying rules.
- Learning lists of words by heart.
- Translating texts and/or isolated sentences from L1 to L2 or vice versa.
- Emphasis on grammatical accuracy.

7. Content – based learning (from TKT course)

View of language: grammatical, lexical, functional areas and skills are all important.

View of language learning: language is learnt best if presented to learners through interesting topics which help increase their knowledge of the world.

Classroom practices:

- The syllabus focuses on grammar, lexis, functions or skills.
- Used mainly in secondary schools.

- Language is presented through topics related to school subjects or learning about the world.

5. Teaching grammar effectively

Nowadays grammar is taught in a variety of different ways. Some of these are more suitable for certain learners than others. We can see this if we look at these extracts from three grammar activities. They illustrate some choices teachers have to make when they teach grammar.

1

Have to

The verb *have to* is one way of expressing obligation in English.

Have to is a modal verb.

Have to has a modal meaning.

Have to makes its interrogative and negative forms like ordinary verb, not like a modal verb e.g. *does he have to?*; *he doesn't have to*

2

Ask your partner these questions. Make a note of his/her answers.

HOUSE RULES

	Your partner's name:
1. What time do you have to go to bed?	
2. Do you have to take your shoes off when you go in to your home?	
3. Do you have to help your parents look after your home? What do you have to do?	

3

Complete these sentences with *has* or *have*.

1. My son to leave the house very early every morning.
2. To become a doctor you to pass lots of exams.
3. Engineers to be very careful in their work.

These three activities focus on different aspects of grammar.

Activity 1 provides information about the use, meaning and forms of *have to*, using grammatical terms to do this. If a learner doesn't know or fully understand grammatical terms, this activity will not be suitable for him/her.

Activity 2 does not include rules or grammatical terms. It focuses on the meaning of *have to* by setting this structure in a real-life context (that

of house rules) which shows its meaning, then it asks students to practise the structure by using it to communicate about that context.

Activity 3 contains no mention of rules or grammatical terms, nor does it focus on meaning of *have to*. It simply focuses on the correct forms of the verb.

We can see from these extracts that teaching grammar can involve: showing the meaning and use of the structure, giving rules about its form or use, using grammatical terms to describe these rules, practising using correct forms and using grammatical structures to communicate in a given context. The question for teachers is what **should** grammar teaching involve in their classrooms? The answer depends largely on who our learners are: their level, their age, what they need to learn and the learning style they have. Let's look at some examples.

Alara



Alara is a seven-year-old who is just starting to learn English. Her first language is Turkish and she knows a few grammatical terms in Turkish.

Teaching Alara grammar by focusing on rules and grammatical terms is not likely to be successful. Young children cannot make good use of this approach as their cognitive skills have not yet developed sufficiently to let them work easily with abstract terms and ideas. Young children learn by doing, so using language to communicate and get practical things done is likely to be the best way for them to learn grammar. As they become more fluent their grammar is likely to improve naturally and automatically, as unconsciously they absorb and work out the language. Children learn their first language just through using it, and all the research shows that they learn a foreign or second language best in the same way. In fact, this is not only true of children but of many adults as well. They prefer to learn through doing and working with concrete things rather than through thinking about things in an abstract way.

Pawel & Stefan



Pawel does not understand grammatical terms or rules and thinks they are boring. He likes to learn by talking and using the language, and does not worry about making mistakes



Stefan likes grammar rules. He feels he needs rules to guide him and he hates talking unless he feels very sure that he is not going to make mistakes

Активация Wi-Fi
Чтобы активировать

Here we have a problem that many secondary-school teachers face. In the same class there are learners who learn in different ways, who have different learning styles. A learning style is the way in which a person most naturally and best learns from their environment. For example, some people learn language by analysing it, others learn by using it to do activities, some learn through hearing language, others by seeing it. A teacher needs to make sure that their teaching appeals to a wide range of learning styles. Generally this means that when teaching secondary-school students and adults we need to vary our approaches by, for example, including in a lesson or across a series of lessons some activities which analyse language, some which involve using language, some which include hearing the language, some which show the written form of the language. Imagine Pawel attending a class which only works on the rules of the language, or Stefan going to a class which only uses communicative activities. Both would probably learn little and quickly lose interest.

We can also see from these two contrasting learners that teachers need to be flexible in their attitudes to grammar mistakes. Pawel may not mind being corrected. However, Stefan is likely to be discouraged by a teacher who corrects him a lot. Teachers often worry when they hear their learners making mistakes. They see it as evidence that the learners have not learnt, and that they as teachers have therefore failed in their jobs. In fact, research into language learning shows that it does not work in this way. We do not start using language correctly as soon as we have learnt it. What we need is time to absorb it and unconsciously work out how it

fits in with the other language we have learnt before. Many mistakes will disappear by themselves over time and as learners try to make their message clear in their attempts to communicate.

So what general points can we take from these examples that would help us to teach grammar effectively?

- Grammar refers to both the form and meaning of grammatical structures.
- How we teach grammar depends on the characteristics of our learners such as their language level, age, leaning needs, leaning style and past learning.
- Presenting grammar in suitable context helps communicate its meaning to learners.
- It isn't necessary to know grammatical terms and rules in order to use a language well.
- Teaching grammar by focusing on rules and/ or grammatical terms is unlikely to be successful with those learners who are not yet able to think in abstract ways.
- Some learners, particularly those with an analytic learning style or who have learnt and appreciated grammar before, may find leaning some grammatical terms and rules helpful.
- Learning grammatical rules is not the same as using grammar correctly, so even learners who learn from rules and grammatical terms need fluency practice.
- We need to match the way we teach grammar with the variety of learning styles that our learners have. These learning styles usually include analysing language, seeing it, hearing it or using it in communication to do something real. Our lessons can include different activities to suit the different leaning styles. Here are some activities that focus on the past tense and involve a variety of learning styles:
 - telling learners a story about something that happened in the past;
 - discussing the rules for the use of the past tense;
 - asking learners to sing a song that uses the past tense;
 - asking learners to read a story about something that happened;
 - asking learners to complete exercises using the past tense;
 - playing games using the past tense (e.g. ask some learners to perform some actions round the class. After about ten learners have done this, ask the class as a whole to say who did what).
- We shouldn't expect learners to get grammar right immediately or even quickly. Achieving accuracy takes time and a lot of uncon-

scious language processing. We don't need to worry about correcting every mistake we hear our learners make.

- Learners don't just need to be able to use grammar accurately but also fluently. This means that they need opportunities to speak or write freely without pressure to get things right.
- Using grammar accurately is only one part of being able to use a language. Learning other things may be more important for learners than learning grammar at some stages of their learning.
- We can learn grammar unconsciously simply by communicating and using language to carry out tasks. This may be very effective for some learners. Other learners may benefit more from a more obvious focus on grammar through activities that highlight its forms and uses.
- If we teach grammar in the wrong way or at the wrong time learners may not learn it, and worse, they may lose interest in the lesson, and possibly eventually in English too.

If you are teaching someone to play football, would you just give them exercises to build their muscles or would you make them play in matches? Would you teach them how muscles work or how the different parts of the human body interact to produce different kinds of movement? Perhaps you would prefer to teach them the different ways of kicking a ball? Or would you combine all these different approaches? May be it would depend on who you were teaching, what they liked, what they needed and what they responded to best. The language teacher is faced with the same kinds of choices – is it better to teach grammatical knowledge and skills separately, or to focus on learning through using, or to a combination of these? The answers will depend on who your learner is, their previous learning experience, reasons for learning English and learning style.

DIE HAUPTCHARAKTERZÜGE DER MORPHOLOGISCHEN STRUKTUR DES ALTHOCHDEUTSCHEN VERBES

Дисципліна: Історія другої іноземної мови.

Вид лекції: тематична лекція з елементами бесіди.

Дидактичні цілі:

Навчальні: ознайомити студентів із теоретично обґрунтованими знаннями з курсу та забезпечити оволодіння вміннями, необхідними для формування іншомовної граматичної та лінгвокраїнознавчої компетентності учителя основної школи.

Розвиваючі: навчити студентів аналізувати діахронічний розвиток мови, робити етимологічний аналіз явищ німецької мови, характеризувати етапи формування та розвитку сучасної літературної німецької мови, розвинути вміння вичленовувати граматичні явища, розробляти навички діахронічного та синхронічного підходів до лінгвістичних одиниць.

Виховні: формувати інтерес до лінгвістичних явищ.

Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки: практика усного та писемного мовлення першої іноземної мови, друга іноземна мова, лінгвокраїнознавство, парадигматичні та синтагматичні відношення у німецькій мові, теоретичний курс другої іноземної мови.

Основні поняття: das althochdeutsche Verb, starke Verben, schwache Verben, Präterito-Präsentien, athematische Verben.

Навчально-методичне забезпечення лекції: мультимедійна презентація.

Theoretische Fragen

1. Die Kategorien des althochdeutschen Verbs.
2. Starke und schwache Verben.
3. Präterito-Präsentien und athematische Verben.
4. Die zusammengesetzten Formen des Verbs.
5. Die althochdeutsche Syntax.

Literaturverzeichnis

1. Богуславская И.В. История немецкого языка. Хрестоматия. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. СПб. : КАРО, 2006. 320 с.
2. Бублик В.Н. Історія німецької мови: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. Вінниця : Нова книга, 2004. 272 с.
3. Гінка Б.І. Скарбничка з германістики. Посібник-порадник для студентів-германістів. Тернопіль : Астон, 2002. 208 с.
4. Левицький В.В. Історія німецької мови. Посібник для студентів вищих навчальних закладів. Вінниця : Нова книга, 2007. 216 с.
5. Левицький В.В. Основи германістики. Вінниця : Нова книга, 2006. 520 с.
6. Левицький В.В., Кійко С.В. Практикум до курсу «Вступ до германського мовознавства». Вінниця : Нова книга, 2006. 264 с.
7. Рахманова Н.И., Цветаева Е.Н. История немецкого языка. От теории к практике: учебное пособие. Москва : Высшая школа, 2004. 334 с.
8. Чемоданов Н.С. Хрестоматия по истории немецкого языка VIII-XVI вв. М. : Издательство литературы на иностранных языках, 1953. 347 с.
9. Moskalskaja O.I. Deutsche Sprachgeschichte (Москальская О.И. История немецкого языка). Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. Заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2003. 288 с.

1. Die Kategorien des althochdeutschen Verbs

Das althochdeutsche Verb hat folgende grammatische Kategorien aus dem Urgermanischen geerbt:

Numerus – Singular und Plural (der Dual ist nicht mehr im Gebrauch).

Person – je drei für beide Numeri.

Tempus – Präsens und Präterit. Im Ahd. gibt es 4 Grundformen: Infinitiv, Präteritum (1.-te Person Sing.), 1.-te Person Plural und Partizip II. Das Präsens bezeichnete die unmittelbare Gegenwart und wiederkehrende Ereignisse. Präsensische Formen konnten auch die Zukunft ausdrücken. Das Präterit ist die allgemeine Form für die Vergangenheit. Ihm schlossen sich auch Umschreibungen mit *haben*, *eigan* und *wesan* + Partizip II als Prototypen der analytischen Zeitformen des Verbs an. Außerdem erscheinen die infinitiven Umschreibungen mit *sculan* (sollen) und *wellen* (wollen), die immer mehr futurale Bedeutung annehmen.

Modus: Indikativ, Konjunktiv, Imperativ. Der Konjunktiv drückt den Wunsch, den Zweifel, die Vermutung, die Irrealität aus. Der Konjunktiv erscheint in der indirekten Rede. Für den Imperativ, der nur auf das Präsens beschränkt ist, treten auch die infinitiven Umschreibungen mit *muozzan*, *sculan* oder *wellen* sowie die Formen des (optativischen) Konjunktivs auf.

Genus: Für das Aktiv werden synthetische Formen des Verbs gebraucht, für das Passiv dagegen die Umschreibungen *wesan/werdan* + Partizip II. Das urgermanische Mediopassiv (wie z. B. got. *sôkjada*) hat sich im Ahd. nicht erhalten.

Morphologische Klassifikation. Im Althochdeutschen werden die Verben in zwei Hauptgruppen eingeteilt – in starke und schwache Verben. Darüber hinaus gibt es noch zwei kleinere Gruppen – athematische Verben und die sogenannten Präterito-Präsentien.

2. Starke und schwache Verben

Starke Verben. Die starken Verben bilden ihr Präteritum und ihr Partizip Präteritum durch eine Veränderung ihres Stammvokals, den Ablaut zwischen Präsens- und Präteritumstamm und n-Suffix. Die starken Verben sind nach ihrer Stammbildung in sieben Klassen eingeteilt. Eine gewöhnliche Verbform im Präsens besteht aus drei Elementen: der Wurzel, dem Themavokal und der Flexionsendung:

<i>hilf-</i>	<i>-i-</i>	<i>-t</i>
<i>helf-</i>	<i>-a-</i>	<i>-mes</i>

Im Ahd. ist der Themavokal oft mit der Personalendung verschmolzen und lässt sich nicht immer leicht erkennen.

Paradigma eines starken Verbs. Präsens der starken Verben. Personalendungen – *u*, *s(t)*, *t*, *mes*, *et*, *nt*: *faru* – *ferist* – *ferit* – *farames* – *faret* – *farant* (Umlaut).

Die starken Verben mit dem Stammvokal *e* ändern *e* zu *i* (Brechung): *gibu* – *gibist* – *gibit* – *gebamês* – *gebet* – *gebant*.

Präteritum. Das Verb «*bintan*»:

<i>bant</i>	<i>buntum</i>
<i>banti</i>	<i>buntut</i>
<i>bant</i>	<i>buntun</i>

Schwache Verben. Die schwachen Verben bilden ihr Präteritum nicht, wie die starken Verben, durch die Veränderung ihres Stammvokals, sondern durch das Anfügen des «Dentalsuffixes» *-t-* an den Verbstamm. Das Partizip Präteritum der schwachen Verben endet auf *-t*: *gisalbôt*. Die schwachen Verben sind eine «germanische Neubildung». Sie sind durch

Ableitungen von starken Verben, Adjektiven und Substantiven entstanden. Sie werden nach ihren germanischen Ableitungssuffixen in drei Klassen unterteilt: die *-jan-*, *-ôn-* und *-ên-* Verben:

1Sg. *suochu, zellu, neriu (nerigu), nerru, salbôm(-ôn), habêm(-ên)*

2Sg. *suochis, zelis, neris(-ist), salbôs(-ôst), habês(-êst)*

3Sg. *suochit, zelit, nerit, salbôt, habêt*

1Pl. *suochemês, zellemês, neriemês (-amês, -ên), salbômês, salbôn (-ôen), habêmês (habên,-êên)*

2Pl. *suochet, zellet, neriet, nerret(-at), salbôt, habêt*

3Pl. *suochent, zellent, nerient, nerrent(-ant), salbônt, habênt*

Die Form des Imperativs ist bei den starken Verben endungslos, z. B. *hilf*, bei den schwachen Verben dagegen weist stets vokalische Endung (*-i, -o, -e*) auf, z. B. *legi! lono! lebe! leget! lonot! lebet!*

Das Präsens Konjunktiv wird mit Hilfe des Suffixes *-e-*, das Präterit mittels des Suffixes *-i-* gebildet. Die Personalendungen sind im Konjunktiv für das Präsens und das Präterit gleich.

Otfrid

ca. 865

fare, suoche

farês, suochês

fare, suoche

farem, suochêm

farêt, suochêt

farên, suochên

Otfrid

ca. 865

fuari, suohti,

fuarîs, suohtîs (îst)

fuari, suohti,

fuarîn, suohtîm (în, -îmês)

fuarît, suohtît

fuarîn, suohtîn

3. Präterito-Präsentien und athematische Verben

Präterito-Präsentien. Das sind die Verben, die die präsentische Bedeutung durch die starke präteritale Form ausdrücken.

1. u. 3. Pers. Sing. Infinitiv

wëiz

kann

darf

scal

mag

muoz

wizzan

kunnan

durfan

sculan

magan

mugan

muozzan

Die präsentischen Formen *weiz, kann, darf, scal, mag, muoz* sind die alten Präterita Singular.

Athematische Verben. Das sind die Verben, in denen die Flexionsendung ohne Themavokal unmittelbar an die Wurzel angefügt wird. Hierher gehören die Verben *sin, gen, sten* und *tuon*.

Sin «sein». Die Stammformen sind *sin/wesen – bim – was – warum*, das Partizip II ist nicht belegt. Dieses zusammengesetzte Paradigma ist für das Verb «sein» in den meisten indoeuropäischen Sprachen kennzeichnend.

Präsens Indikativ

bim (bin) birum(n)

bist birut

ist sint

Singular

tuo-m ste-m (ste-n)

tuo-s(t) ste-s(t)

tuo-t ste-t

Plural

tuo-mes ste-mes

tuo-t ste-t

tuo-nt ste-nt

Das Verb *wellen* «wollen». Die präsentischen Formen dieses Verbs stammen aus dem alten Präterit Konjunktiv eines athematischen Verbs. Die konjunktivischen Formen werden im Ahd. indikativisch gebraucht. Das alte Lautbild ist im Präsens Singular noch zu erkennen, die Plural- und Konjunktivformen dagegen haben regelmäßige Züge der schwachen Konjugation. Das Präterit (*wolta*) wird schwach konjugiert.

Präsens Indikativ

willu wellemes

wili wellet

wili wellent

4. Die zusammengesetzten Formen des Verbs

Die zusammengesetzten Tempusformen des Perfekts, Plusquamperfekts und des Futurs beginnen sich im Ahd. erst allmählich zu entwickeln. Eggers stellt die Entstehung der Perfektformen mit *wesan* an einem Beispiel aus der ahd. Isidorübersetzung (VIII. Jhd.) dar. Im VIII. Jhd. hatte das Ahd. noch keine festgelegten Perfektformen herausgebildet.

wesan/werdan + Partizip I. Die erste von ihnen drückt dauerndes Geschehen aus. Die Verbindung mit *werdan* diente als Ausgangspunkt für die Entwicklung des Futurs.

haben/wesan + Partizip II. Beide Wortfügungen bezeichneten einen resultativen Zustand.

Die Verbindung *wesan(sin)* + Partizip II vom intransitiven Verb fungierte zunächst als nominales Prädikat. In der Folgezeit wurde sie zum Ausgangspunkt für die Entwicklung der analytischen Formen des Perfekts und des Plusquamperfekts.

Die Verbindung *wesan* mit dem Partizip II eines transitiven Verbs ergab die Grundlage für eine passivische Umschreibung.

sculan (wellen) + Infinitiv. Diese Wortgruppe hat in vielen Fällen eher futurale als modale Bedeutung.

wesan/werden + Partizip II eines transitiven Verbs. Die partizipiale Verbindung mit *wesan (sin)* konnte sowohl passivische Bedeutung haben, wie auch als nominales Prädikat fungieren. Die Verbindung mit *werdan* (in der Präteritform) dagegen war eindeutiger und entwickelte sich rasch zu einer verbalen Passivform.

5. Die althochdeutsche Syntax

Das typische Satzmodell im Althochdeutschen ist eine zweigliedrige Struktur mit Subjekt und Prädikat: *Elias strītit pī den ēuwigon līp.* «Elias kämpft für das ewige Leben». Zwar findet man in althochdeutschen Texten elliptische Sätze mit ausgelassenem Subjekt. Die Wortstellung war frei, die Rahmenkonstruktion sehr selten. Ziemlich verbreitet waren: Inf. und Part.-gruppen, Satzreihe und Satzgefüge.

Die unbestimmt-persönlichen Belege mit dem Pronomen man sind in den althochdeutschen Texten noch bei weitem nicht eindeutig.

Auch die unpersönlichen Sätze vom Typ ukr. *Смеркає. Гаряче* erhalten bereits im Althochdeutschen die zweigliedrige Struktur mit dem formalen Subjekt *ez (Ez ist spāti – Es ist spät)*.

Das Althochdeutsche bewahrt viele flektive Züge, d. h. die meisten grammatischen Kategorien werden vorwiegend durch bestimmte morphologische (formbildende) Mittel und nicht syntaktisch ausgedrückt. Daraus ergab sich eine relativ freie Wortfolge im althochdeutschen Satz. Das Subjekt kann die erste Stelle einnehmen oder dem Prädikat nachgestellt werden. Die zweite Stelle im einfachen Aussagesatz ist nicht immer durch das finite Verb besetzt, das letztere kann auch die Schluss- oder die Anfangsstellung beanspruchen, trotzdem ist die Zweitstellung des Prädikats im Satz typisch. Man findet z. B. in demselben Werk sowohl die Kontaktstellung der Prädikatsbestandteile, als auch die Klammer.

Im Fragesatz ohne Fragewort ist die Anfangsstellung des Prädikats die häufigste: (*Gilaubistu lib after tode?* – «Glaubst du an das Leben nach

dem Tode?»), im Aufforderungssatz ist sie bereits zur Norm geworden (*Hebet uf iuarin ougun iti sehet thiu laut* – «Hebt auf eure Augen und sehet die Felder»).

Für die Verneinung wird im Althochdeutschen das Negationspartikel *ni(ne)* gebraucht; als zusätzliche Negationsmittel fungieren auch *nioman* «niemand», *niowiht*, *nieht* «nichts».

Der komplexe Satz ist im Althochdeutschen weniger ausgebaut wie im modernen Deutsch, dennoch ist in den ahd. Sprachdenkmälern, vor allem in der theologischen und wissenschaftlichen Prosa, eine Reihe von Satztypen festzustellen, die für den späteren deutschen Satzbau eine Grundlage bildeten. Auch poetische Denkmäler weisen eine recht komplizierte Syntax auf.

Kompliziert ist die Verknüpfung der Satzteile im Satzgefüge. Die konjunktionslosen Sätze zeichnen sich durch die Anfangsstellung der finiten Verbform aus.

Man kann eine Reihe Konjunktionen anführen, die später untergegangen und durch neue ersetzt wurden: *after thiu* «nachdem», *ibu*, *oba* «wenn», *uuanta*, *bithiu uuanta* «weil», *mit thiu* «während», *unzan* «bis». Außerdem unterscheiden sich einige Konjunktionen ihrer Bedeutung nach von den gegenwärtigen.

Zusammenfassung. Das althochdeutsche Verb hat folgende grammatische Kategorien aus dem Urgermanischen geerbt: Numerus, Person, Tempus, Modus, Genus. Im Althochdeutschen werden die Verben in zwei Hauptgruppen eingeteilt – in starke und schwache Verben. Darüber hinaus gibt es noch zwei kleinere Gruppen – athematische Verben und die sogenannten Präterito-Präsentien.

Die starken Verben bilden ihr Präteritum und ihr Partizip Präteritum durch eine Veränderung ihres Stammvokals, den Ablaut zwischen Präsens- und Präteritumstamm und n-Suffix.

Die schwachen Verben bilden ihr Präteritum nicht, wie die starken Verben, durch die Veränderung ihres Wurzelvokals, sondern durch das Anfügen des «Dentalsuffixes» *-t-* an den Verbstamm.

Präterito-Präsentien sind die Verben, die die präsentische Bedeutung durch die starke präteritale Form ausdrücken.

Athematische Verben sind die Verben, in denen die Flexionsendung ohne Themavokal unmittelbar an die Wurzel angefügt wird.

Die zusammengesetzten Tempusformen des Perfekts, Plusquamperfekts und des Futurs beginnen sich im Ahd. erst allmählich zu entwickeln.

Das typische Satzmodell im Althochdeutschen ist eine zweigliedrige Struktur mit Subjekt und Prädikat.

І. М. Яремчук
кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри німецької мови

TEXT AUS STILISTISCHER SICHT

Дисципліна: Стилістика німецької мови.

Вид лекції: оглядова лекція.

Дидактичні цілі:

Навчальні: усвідомлення базових понять стилістичних особливостей тексту для формування здатності самостійно робити практичні висновки при спостереженні над теоретичним матеріалом зі стилістики німецької мови.

Розвиваючі: формувати систему знань про текст як стилістичне явище, його компоненти та розуміння його ролі в усній комунікації.

Виховні: забезпечити мотивацію та інтерес до стилістики німецької мови.

Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки: лексикологія німецької мови, лінгвістика тексту, практика усного і писемного мовлення німецької мови.

Основні поняття: архітектоніка, композиція, композиційно-мовленнєві форми, мова автора, мова персонажів, стильова риса, текст.

Навчально-методичне забезпечення: дидактичні матеріали – таблиці.

Theoretische Fragen

1. Text aus stilistischer Sicht.
2. Komposition und Architektonik des Textes.
3. Darstellungsarten des Textes.
4. Arten der Rededarstellung.
5. Stilzüge als innere qualitative Wesensmerkmale eines Textes.

Literaturverzeichnis

1. Fleischer W. Stilistik der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer, G. Michel. – Leipzig : VEB, 1975. – 370 S.
2. Göttert K. H. Einführung in die Stilistik / K. H. Göttert, O. Jungen. – Wilhelm Fink-Verlag : München, 2003. – 284 S.

-
3. Riesel E. Deutsche Stilistik / E. Riesel, E. Schendels. – Moskau : Verlag Hochschule, 1975. – 315 S.
 4. Riesel E. Stilistik der deutschen Sprache / E. Riesel. – Moskau : Verlag für fremdsprachige Literatur, 1959. – 460 S.

Текст лекції

1. Text aus stilistischer Sicht

Stilistik ist eng mit der Textlinguistik verbunden, weil sich beide Disziplinen mit Texten befassen. Jedoch liegt der Schwerpunkt der Textlinguistik auf der Erforschung der Sprache in ihrer Realisierung als Text, während die Stilistik nur eine Komponente des Textes – die stilistische – in Betracht zieht. Die stilistische Komponente ist mit der situations- und funktionsbedingten Auswahl der Textelemente verbunden, mit der Entscheidung des Sprechers oder Schreibers, der Fakultativität sprachlicher Einheiten des Textes, also mit der Variation der Darstellung.

Neben den rein stilistischen Möglichkeiten eines Textes befasst sich die Textlinguistik auch mit den Elementen und Gesetzmäßigkeiten, die nicht von der Wahl des Sprechers abhängen, sondern für die Konstitution eines Textes obligatorisch sind, z.B. Satz- und Textverflechtung, semantische Relationen im Text, Gesetze der Textkomposition.

Das bedeutet, dass Stil eine textlinguistische Kategorie ist, die Textlinguistik aber viel breiter als Stilistik ist.

Die grundlegende Frage der Stilistik des Textes als ihrer Teildisziplin ist das Problem der Textdefinition. Zu den strittigen Aspekten des Textbegriffes zählen folgende:

- Was konstituiert den Text (Wörter, Sätze, Absätze)?
- Wie ist das Verhältnis des Textes und anderer Spracheinheiten und Sprachebenen?
- Wo liegen die Grenzen eines Textes?
- Sind die Grenzen von der Größe des Textes abhängig?
- Ist für einen Text die schriftliche Form obligatorisch?

Die Stilistik interessieren alle Texte, die es gibt, deswegen sollte man bei der Beantwortung dieser Fragen möglichst breite Auffassung des Textes erzielen. So existieren im Stil der Alltagsrede hauptsächlich mündliche Äußerungen und Gespräche, und es lohnt sich nicht, sie den schriftlichen Gebilden gegenüberzustellen. Viel produktiver ist in beiden Fällen von Texten zu sprechen, die bestimmte gemeinsame Gesetzmäßigkeiten haben.

Zu solchen Gesetzmäßigkeiten gehört z.B. die Frage nach den Textgrenzen. Nach der Meinung von I.W. Arnold sind die Textgrenzen nicht von der Größe des Textes abhängig, der Text kann auch aus einem ein-

zelenen Satz bestehen. Signale für die Abgrenzung eines Textes von den anderen sieht die Forscherin in der einheitlichen pragmatischen Aufgabe (hauptsächlich, Information zu vermitteln), inhaltlicher Ganzheitlichkeit und dem Zusammenhang (thematische Reihen, Wiederholungen der Symbole, Themen, Szenen usw.). Gerade die Informationsvermittlung, Ganzheitlichkeit und Zusammenhang Hauptmerkmale des Textes nach I.W. Arnold.

Die Textdefinition hängt von der Beantwortung der oben skizzierten Fragen ab. Für die breite stilistische Auffassung des Textes wird hier die leicht modifizierte Definition von W. Fleischer und G. Michel vorgeschlagen: Der Text (lat. *textum* – das Gewebe, Gefüge) ist eine Ganzheit, die einen im Bewusstsein widergespiegelten komplexen Sachverhalt mit sprachlichen Mitteln in mündlicher oder schriftlicher Form darstellt.

Für die stilistische Beschreibung des Textes sind folgende Begriffe wichtig: **Kommunikationsform, Textsorte, Textkomposition, Texteinheit.**

Man unterscheidet grundsätzlich zwei **Kommunikationsformen**: die mündliche und die schriftliche.

Die Textkomposition ist nach E. Riesel und E. Schendels die Einheit inhaltlicher und formaler Aufbauglieder der Gesamtstruktur, materiell erfasst in ihrer sprachstilistischer Ausformung. Zur Textkomposition zählen die logische Gedankenführung (Einleitung, Charakteristik der Person, Historischer Exkurs u.a.) und ihre materielle Gestaltung in einzelnen Texteinheiten (Absätze, Abschnitte, Kapitel usw.).

Die stilistische Analyse der Texte erleichtert die Kenntnis über ihre **Textsorte**. Unter Textsorte versteht man das prototypische Muster der Redehandlung in verschiedenen Bereichen, z.B. Lexikonartikel, Schlager-text, Slogan, Brief usw. Zur Ausgliederung der Textsorten ist eine Reihe der Parameter entwickelt, deren Kombination verschiedenste Textsorten bzw. Textsortengruppen ergibt. Eine besonders lange Geschichte hat die Tradition der Erforschung und Beschreibung der Textsorten in der schönen Literatur. Hier unterscheidet man die Textsorten, die sich in jeder literarischen Gattung entwickelt haben (Trauerspiel, Drama und Komödie in der Dramatik, Gedicht, Ode, Sonette usw. in der Lyrik, Roman, Novelle, Fabel, Erzählung in der Epik). Jedenfalls fehlen hier die gemeinsamen Kriterien für die Textsortenausgliederung und die Beschreibung der einzelnen Textsorten erfolgt frei nach der eigenen Logik jeder Textsorte und jeder Gattung. Dasselbe gilt für die Textsorten des wissenschaftlichen und des offiziellen Stils.

2. Komposition und Architektonik des Textes

Der Terminus «*Komposition*» ist vieldeutig. Unter der Komposition wird manchmal eine rein formale Gliederung des Textes in Kapitel, Absätze, Akte usw. verstanden. In anderen Fällen wird die Komposition mit der Sujetlinie identifiziert.

E. Riesel sagt folgendes dazu: «*Architektonik und Komposition* sind nahverwandte, aber nicht identische Begriffe. Auch die Komposition stellt eine Gliederung des Sinnganzen dar. Wenn aber bei der Architektonik das Formale im Vordergrund steht, so bei der Komposition das Inhaltliche. Zwischen den Begriffen besteht eine feste Wechselbeziehung: der äußere Aufbau in architektonische Einheiten hängt unmittelbar mit der logischen und expressiven Gliederung des Ideeninhalts zusammen, der innere Aufbau nach kompositionellen Einheiten kommt durch architektonische Gestaltung zum Ausdruck».

Die Komposition des Textes bildet nach Riesel eine Struktur, die aus mehreren Komponenten besteht. Dazu gehören:

- 1) Stoffliche Organisation, d. h. Anordnung der thematischen Einheiten, Sujetlinien, Motive, Ideen, Charakterzeichnung;
- 2) Gliederung der Gesamtstruktur in architektonische Einheiten: Absatz, Abschnitt, Kapitel, Teil, Akt, Szene, Strophe;
- 3) Darbietungsform: Schilderung, Erzählung, Bericht, Kommentar, Monolog, Dialog.

Die Komposition eines künstlerischen Textes ist von extralinguistischen Faktoren abhängig und zwar: a) Inhalt und Zweck des Werkes, b) Funktionalstil, c) Stil des Verfassers, d) Epoche. Jede Genreart bewirkt in bestimmter Weise die Komposition des Textes. Die Werke des *Epos*, *Dramas* und der *Lyrik* unterscheiden sich in erster Linie nach ihrer Komposition. In den epischen Werken ist die Wirkung des Genres nicht so stark zu spüren. Die Verfasser der epischen Werke bedienen sich unbeschränkt aller Mittel der Literatursprache, greifen oft zur Lexik und zu den grammatischen Formen der Alltagsrede bzw. Mundart. In der Komposition des epischen Werkes werden verschiedene Kombinationen der einfachen Komponenten benutzt, z. B.: Elemente des dynamischen Erzählens, der statischen Schilderung, Berichten, Betrachtung, Monolog, Dialog, innerer Monolog, Autodialog, Brief usw. Manche Formen der epischen Werke bestimmen jedoch ihre Komposition, manchmal ihre Sprachgestaltung. Zu solchen Formen gehören: Roman in Briefen, Roman-Tagebuch, Rahmenerzählung, Märchen, Fabel.

In einem poetischen (lyrischen) Werk wird der Autor durch die Strophenform, Rythmus, Reim im Gebrauch der sprachlichen Mittel be-

schränkt. Manche Formen der poetischen Werke wie *Sonett*, *Rondo*, *Triolett*, *Elegie*, *Ode* bestimmen die Architektur des Verses.

Das Drama setzt den Gebrauch des Monologs-Dialogs voraus, Autorenrede ist ganz lakonisch und hat meistens die Form der elliptischen Sätze. Die Charakteristik der handelnden Personen wird also durch die Figurenrede geschaffen, daher ist die individualisierende Rolle der Figurenrede besonders groß.

Bestimmte sprachlich-stilistische Mittel haben im Text eine architektonische Funktion, sie gestalten den thematischen und gedanklichen Gehalt des Textes. Zu solchen textgestaltenden Mitteln gehören: Anapher, Epipher, sprachliches Leitmotiv, Klimax, Antithese, Parallelismus, Frage und Antwort. Ein jedes sprachlichstilistisches Mittel hat seine Wirkung.

3. Darstellungsarten des Textes

Zu den Komponenten des Textes gehört u. a. die Darstellungsart, d. h. ein System von sprachlichen Mitteln zur Gestaltung des Textes.

Die Darstellungsart hängt davon ab, was dargestellt wird (Gegenstand, Zustand, Vorgang) und wie es dargestellt wird (objektiv, sachlich, subjektiv, expressiv, emotionell). So kann die Darstellungsart als «Binglied zwischen der sprachlichen Gestaltung des Textes einerseits und der eigenen thematischen Komposition... andererseits» gewertet werden. Die Darstellungsarten als relativ feste Kombinationen von Elementen haben bestimmte Stilzüge, so sind z. B. für den Bericht folgende Stilzüge charakteristisch: Objektivität, Exaktheit, Klarheit, relative Kürze. Sie können je nach der Funktion des Textes modifiziert werden. Die Grundlage für die Klassifikation der Darstellungsarten bildet einerseits das Verhältnis Sprecher-Sachverhalt und die Einstellung des Sprechers zum Sachverhalt andererseits, was vereinfacht folgenderweise dargestellt werden kann:

Objektiv subjektiv

Gegenstand Beschreibung, Schilderung

Vorgang Bericht, Erzählung

Problem Erörterung

Reagieren des Verfassers auf bestimmte Sachverhalte der objektiven Realität kann als informativ und impressiv bezeichnet werden. Der informative Typ hat folgende Züge: Objektivität (relative Distanzhaltung), Exaktheit, Klarheit, relative Kürze (Komprimiertheit der Darstellung). Nicht obligatorisch sind: Emotionalität und die Lockerheit der Darstellung.

Der impressive Typ hat folgende Züge: Subjektivität (Kontakthaltung, ästhetisch-ethische Wertung), Lockerheit, Emotionalität, relative Breite

Informativ impressiv
Gegenstand Beschreibung, Schilderung
Zustand Beschreibung, Schilderung
Vorgang Bericht, Erzählung
Problem Erörterung, Betrachtung

Die obengenannten Typen erschöpfen nicht alle Möglichkeiten. Es sind nur die Grundtypen genannt worden, die miteinander kombiniert werden können.

Die Grundlage **der Beschreibung** bildet Beobachtung der Vorgänge, Sachen bzw. Menschen. Für die Beschreibung sind Genauigkeit, Verallgemeinerung typisch. Es werden dabei logisch-sachliche Epitheta, Aufzählung gebraucht. Die Zeitform der Beschreibung ist Präsens, oft werden Passiv bzw. man-Sätze gebraucht. Die Beschreibung trägt einen rein informativen Charakter, deshalb ist sie jeder Expressivität und Emotionalität bar. Sie ist für den Stil der Wissenschaft typisch, kann aber zu bestimmten Zwecken im Stil der schöngeistigen Literatur verwendet werden.

Ein erlebnismäßiges, künstlerisches Beschreiben wird **Schilderung** genannt. Nach W. Fleischer und G. Michel bildet Schilderung den Grundtyp der impressiven Darstellung. Die Grundlage der Schilderung ist wie bei der Beschreibung das exakte Beobachten des Objekts, das Ziel ist aber ganz anders und zwar die Hervorhebung des Wichtigsten, was für den Gesamteindruck von Stimmung, Gefühlen usw. von Bedeutung ist.

Bei der Schilderung von Menschen und Gegenständen herrscht der nominale Stil, die Verben spielen eine untergeordnete Rolle; neben logisch-sachlichen Epitheta werden auch emotionell-einschätzende gebraucht. Die Bildlichkeit verleihen der Schilderung Vergleiche, Metaphern, Metonymien. Bei der Schilderung der Vorgänge sind die Verben bestimmend. Die Zeitform der Schilderung ist Präsens bzw. Präteritum Indikativ. Die Wahl der stilistischen Mittel der Schilderung, ihre Genauigkeit bzw. Kürze sind aufs engste mit der literarischen Strömung, mit dem individuellen Stil des Autors verbunden. Eine besondere Stellung nimmt unter verschiedenen Naturschilderung ein. In der Poesie kann die Naturschilderung ein Selbstzweck sein, ein Bild der Natur ist emotionsgeladen, ruft bei dem Leser bestimmte Assoziationen hervor. Öfters aber bildet die Naturschilderung den Hintergrund, auf dem sich die Handlung abspielt. Dabei kann das Bild der Natur ein harmonisches Ganzes mit den Gefühlen der handelnden Person bilden oder einen Kontrast dazu. Außer lexisch-stilistischen und grammatisch-stilistischen Mitteln werden phonetische wie: Alliteration, Lautmalerei, Rythmus, der durch die Wiederholung der langen oder kurzen Vokale entsteht, gebraucht.

Erzählung ist eine Darstellungsart, die nicht nur Information vermittelt, sondern auch bestrebt ist, ein Geschehen als Nacherlebtes zu erfassen und den Leser daran teilnehmen zu lassen. Sie wird meistens in der Ich-Form gestaltet, wobei der Erzähler eine gespannte Situation schafft, die allmählich zur Entspannung geführt wird. Manchmal wird eine zweite Person eingeführt, ein imaginärer Gesprächspartner, womit der unmittelbare Kontakt mit dem Leser erreicht wird.

Die Erzählung ist eine kombinierte Form, in der Schilderung und Charakterisierung aufgehoben sind. Erzählung basiert auf realen Tatsachen, kann aber auch frei erfunden sein. Der Erzähler hebt das hervor, womit er die beabsichtigte Wirkung erreichen kann. Die Hauptzeitform des Erzählens ist Präteritum, es werden aber auch andere Zeitformen gebraucht, um den Leser in die Geschehnisse hineinzubeziehen, wie: Präsens historicum, konstatierendes Perfekt bzw. Plusquamperfekt, Futur. Es können alle Modi gebraucht werden, von den Genera wird Aktiv vorgezogen.

Die Emotionalität verleihen der Erzählung Ausrufesätze, rhetorische Fragen, Abbruch, Wiederholung. Die Wahl der Lexik hängt von der Person des Erzählers ab; es können Dialektismen, Jargonismen, Jugendlexik, Fremdwörter, Berufslexik usw. gebraucht werden.

Die Wahl der Stilmittel ist sehr groß: expressive Lexik, Mittel des bildlichen Ausdrucks, Antithesen, Parallelismen, direkte Rede, Varianten der syntaktischen Strukturen, stilistisch markierte Wortfolge usw.

Nach G. Michel bilden die Verben bei dem Erzählen die höchsten Werte (14–20%). Relativ groß ist die Zahl der Modalwörter, Modalpartikeln, Modalverben, die zur Steigerung der Emotionalität dienen. Die Stilfärbung der Erzählung ist meistens umgangssprachlich, was sich in der Lexik, Syntax und Morphologie widerspiegelt.

Bericht ist eine Darstellungsart, die einen informativen Charakter hat. Es gibt verschiedene Arten der Berichte: Sachbericht, Erlebnisbericht, Reportage, Protokoll, Nachricht, Kommentar, Interview, Rezension, Feuilleton. Das Gemeinsame für alle Arten des Berichts ist die Bestimmung: der Leser wird über etwas informiert.

Der Berichterstatter strebt nach Objektivität, Genauigkeit des Berichtes. Die Zeitform des Berichts ist naturgemäß Präteritum, im Wetterbericht-Präsens/Futur; oft werden Passiv, unpersönliche Sätze gebraucht. Der Modus des Berichts ist Indikativ. Zu den charakteristischen Merkmalen des Berichtes gehören: ein relativ großer Prozentsatz an Verben (13–17%), das Zurücktreten der Adjektive (0. 53%), Lokal- und Tempo-

ralbestimmungen, die durch Angaben in verschiedenen sprachlichen Formen präzisiert werden.

In der Lexik der Berichte können zwei Hauptschichten unterschieden werden: a) neutrale Lexik und b) terminologische Lexik, die durch Thema des Berichtes bestimmt wird. Für die deutsche Terminologie ist eine weit entwickelte Synonymie typisch (Internationalismen-Verdeutschungen), was die Möglichkeit gibt, wortwörtliche Wiederholung zu vermeiden. Gebrauch der expressiven und emotionellen Lexik hängt von der Art des Berichtes ab; eine Nachricht hat z. B. keine expressive Lexik, während sie in einer Reportage oder im Erlebnisbericht am Platze ist.

Die kürzeste Form des Berichts ist eine Nachricht. **Nachricht** ist rein informativ, sie besteht aus zwei, drei Sätzen, die die Antwort auf sechs Fragen- (sechs W) geben sollen (wer, was, wo, wie, warum, wozu).

Bericht im engeren Sinne des Wortes lässt sich nach dem Objekt des Berichtes in: Vorgangsbericht, Zustandsbericht, Erlebnisbericht und Stimmungsbericht einteilen. Erlebnisbericht wird auch Reportage genannt. Die Reportage ist subjektiv gefärbt, sie entsteht unter dem unmittelbaren Eindruck des Geschehens und verbindet die Genauigkeit der Darstellung mit der künstlerischen Gestaltung und Wertung.

In der künstlerischen Literatur dient der Bericht als die wichtigste Darstellungsart der Vorgänge. Es kann Bericht des Autors selbst, Bericht einer handelnden Person, innerer Monolog usw. sein.

Rezension verbindet objektive Darstellung der Tatsachen mit der Wertung, wobei positive und negative Seiten eines Werkes (literarisches Werk, Lehrbuch, Film, Konzert usw.) in Betracht gezogen und hervorgehoben werden.

Kommentar vereinigt den Bericht mit der subjektiven Stellungnahme und Erläuterung. Zugrunde eines Kommentars liegt eine Tatsache, die durch das Heranziehen von anderen Tatsachen, Ereignissen erläutert und dann von einem bestimmten Standpunkt aus gewertet wird. Kommentar ist expressiv und emotionell, kann Elemente des Humors und der Satire haben.

Interview hat im Gegensatz zu den anderen Berichtsarten die Form eines Dialogs. Es ist ein Gespräch eines Reporters mit einer Persönlichkeit, wobei die Fragen möglichst kurz und klar sein sollen, die Antworten des Interviewten ausführlich und genau.

Feuilleton ist populärwissenschaftlicher im Plauderton geschriebener Aufsatz, hat gewöhnlich die umgangssprachliche Stilfärbung, ist sowohl informativ als auch impressiv. Die Aufgabe des Feuilletons ist es, den Leser in einer leichten humorvollen Form auf bestimmte Personen,

Erscheinungen der Gegenwart und der Geschichte aufmerksam zu machen, Interesse dafür zu wecken.

Erörtern – eine informative Darstellungsart, wird oft als kombinierte Darstellungsart gewertet, wo die kommentierenden und argumentierenden Elemente durch beschreibende und berichtende ergänzt werden. Beim Erörtern können wir folgende Phasen unterscheiden: Problemstellung, Analyse, Lösung des Problems; verschiedene Varianten der Lösung können miteinander verglichen werden. Eine wichtige Rolle spielen bei der Erörterung: die Beweisführung, das Definieren (Bestimmung der Begriffe), das Urteilen und Schlussfolgern.

Beim Erörtern haben wir eine Verbindung des Allgemeinen und des Besonderen; die Darstellung der konkreten Tatsachen wird zuletzt verallgemeinert, der Ausgangspunkt kann aber auch eine theoretische Fragestellung sein, die weiter durch Belege konkretisiert wird und mit einer Schlussfolgerung endet.

Die sprachliche Gestaltung ist die der informativen Texte, d. h. typisch sind Objektivität, Exaktheit, Klarheit, relative Kürze, Folgerichtigkeit der Gedankenführung; daher werden Stilelemente gebraucht, die in erster Linie zum Ausdruck der kausalen Beziehungen dienen: Konjunktionen, Adverbien, adverbiale Fügungen. Der Anteil der Substantive ist relativ groß. Fachwörter sind für fundierte Argumentation unentbehrlich. Verben machen bei der Erörterung 7. 510% aus.

Für alle Arten der Erörterung ist die kritische Untersuchung des Sachverhaltes bzw. Vorgangs charakteristisch, notwendig ist daher die Stellungnahme und Wertung. Der emotionale Zug kann stärker oder schwächer sein, denn es kann objektive und subjektive Varianten der Erörterung geben.

4. Arten der Rededarstellung

Die Arten der Rededarstellung sind wichtig sowohl für die Stilistik als auch für die Textinterpretation. Die Arbeit an der Rededarstellung kann im praktischen Unterricht angewandt werden.

In der Kunstprosa werden folgende Arten der Rededarstellung unterschieden: Autorenrede, Figurenrede und erlebte Rede.

Autorenrede ist der eigentliche Berichts- oder Erzähltext im Unterschied zur Figurenrede d. h. Äußerungen einer im Text erscheinenden Person. Grundmodus der Autorenrede ist Indikativ, die Zeitform hängt von der Art des gesamten Textes ab, meistens ist es Präsens bzw. Präteritum, seltener Futur. Die Stilfärbung der Autorenrede ist literarischgenormt, obwohl in der modernen Literatur sie auch Umgangssprachlich

sein kann und in einem historischen Roman archaisch stilisiert und daher gehoben wirkend. Autorenrede kann in der 1. oder 3. Person gestaltet werden. Im letzten Fall tritt der Autor in den Hintergrund, die Schilderung bzw. Erzählung wird objektiver, nur die Wahl der Mittel (expressive Lexik, emotionell-einschätzende Epitheta usw.) lassen die Einstellung des Autors zum Geschilderten bestimmen. Bei der Wahl der 1. Person wirkt die Erzählung subjektiver, der Autor identifiziert sich mit dem Erzähler und das bewirkt die Gestaltung der Autorenrede, Wortwahl, Syntax, die ganze Stilfärbung.

In der künstlerischen Literatur ist **die Figurenrede** der Text, den der Autor seinen Personen als geäußert, oder nur gedacht, gefühlt zuschreibt. Autoren- und Figurenrede können in ihrer Stilfärbung übereinstimmen. Sie können aber auch stark voneinander abweichen, weil die Figurenrede in Kunstprosa in erster Linie der Charakterisierung der einzelnen Figuren dienen soll.

Figurenrede kann als direkte oder indirekte Rede gestaltet werden. Direkte Rede wird durch die Autorenrede eingeführt oder sie kann die Form eines blanken Dialogs bzw. Monologs haben. Das charakteristische Merkmal der direkten Rede ist Gebrauch der 1. Person und des Indikativs. In einem Werk der schöngestigen Literatur wird direkte Rede kunstvoll mit der indirekten verbunden. In der indirekten Rede wird der Inhalt der fremden Aussage wiedergegeben. Es werden die charakteristischen Merkmale der direkten Rede ausgelassen, statt der 1. Person wird die 3. gebraucht, Konjunktiv statt Indikativ, besonders dort, wo konjunktionslose Gliedsätze gebraucht werden. Die indirekte Rede ist emotionsarm, sachlich, förmlich sparsam, daher wird sie gern im Stil der Publizistik und der Wissenschaft verwendet. Im Stil der schöngestigen Literatur gibt sie die Möglichkeit der Abwechslung der direkten Rede; direkte Rede kann einen Rahmen bilden; innerhalb des Rahmens liegt die indirekte Rede.

Indirekte Rede wird dort eingeführt, wo es für die Erzählung wichtige Erklärungen gibt. Wo Unmittelbarkeit der Aussage, Emotionalität wichtig sind, wird direkte Rede gebraucht.

Sprachporträt ist ein Teil der Charakteristik der dargestellten Person durch ihre Art sich kundzutun, wobei Alter, Beruf, Bildung, Charakter, Humor, Lebenserfahrung, Milieu, soziale Herkunft usw. Berücksichtigung finden.

Das Sprachporträt entsteht durch das Zusammenwirken der Autoren- und Figurenrede. Die Autorenrede kann eine Einleitung zur Figurenrede bilden, sie kann in die Figurenrede eingeflochten sein, zur Charakteristik der Figurenrede dienen. Eine wichtige Rolle können die in der Autorenre-

de stehenden verba dicendi spielen. Gebrauch der verba dicendi hängt von dem Schriftsteller ab; manche ziehen neutrale, nicht expressive Verben vor, wie sagen, meinen, fragen, antworten u. a., die anderen verwenden expressive Verben, die die Art des Sprechens, die Stimme, den Zustand des Sprechenden anschaulicher charakterisieren lassen. Eine bestimmte Wahl der Verben lässt die Stimmung, das Anwachsen oder die Abschwächung der Spannung des Sprechenden zum Ausdruck bringen, die sprechenden Personen nach ihrer Sprechart, nach ihrem seelischen Zustand einander gegenüberstellen.

Interessant in dieser Hinsicht wäre eine Szene aus «Budenbrooks» von Thomas Mann (3. Teil, 3. Kapitel). Aus dieser Szene ist es zu sehen, wie eng verba dicendi mit der Figurenrede verbunden sind, wie sie durch die Wortwahl, durch syntaktische Mittel (Typ der Sätze, Wiederholung, Abbruch, Klimax usw.) ergänzt, manchmal verdeutlicht werden. So kann z. B. das Verb «rufen» verschiedene Schattierungen haben, verschiedene Gefühle ausdrücken, wie Freude, Empörung, Verzweiflung, Jubel usw. Diese Bedeutungskomponenten, die die Hauptbedeutung «laut sprechen, sagen» ergänzen, kommen erst im Kontext zum Ausdruck.

Erlebte Rede bildet eines der beliebtesten Stilmittel in der modernen Kunstprosa. Diese Rededarstellungsart stammt aus der volkstümlichen Alltagsrede und ist von dort aus in die Sprache der schöngestigen Literatur eingedrungen. In der erlebten Rede fließen Autoren- und Figurenrede ineinander. Der Autor identifiziert sich mit der handelnden Person, drückt seine Einstellung zu ihr, sei es Sympathie, oder Spott und Ironie, aus. Die erlebte Rede verfügt über große künstlerische Möglichkeiten. Sie ist besonders gut geeignet für die Darstellung der seelischen Probleme, deshalb wird sie als Massenerscheinung im psychologischen Roman gebraucht. Sie ist die sprachlich-stilistische Form zum Ausdruck innerer Konflikte, erregter Gedankenläufe, feiner Gedankennuancen.

Erlebte Rede ist ungebunden, sie verzichtet auf verba dicendi, braucht keine Einführungsstriche. Modus und Tempora werden ohne bestimmte Gesetzmäßigkeiten gebraucht. Da in der erlebten Rede meistens Gedanken und Überlegungen ausgedrückt werden, wird neben dem Terminus «**erlebte Rede**» auch «**erlebte Reflexion**» gebraucht. Sie steht dem **inneren Monolog** nah. Es gibt aber einen wesentlichen Unterschied zwischen der erlebten Reflexion und dem inneren Monolog. Im ersten Fall fließen der Autor und die handelnde Person in eins zusammen, der innere Monolog ist personengebunden. Er wird in der Ich-Form gestaltet, manchmal zusammenhängend, manchmal abgerissen, fragmentarisch, so wird der

Gedankenablauf ausgedrückt. (H. Kant. Aufenthalt). Der innere Monolog bewirkt den Ablauf des Sujets, erklärt, ohne unmittelbar daran teilzunehmen. Er dient zum Erschließen der inneren Welt des Helden, schafft die psychologische Tiefe des Werkes, dient als Bindeglied zwischen dem Vorgang und der inneren Welt der handelnden Person, schafft einen psychologisch tiefen lebensnahen Charakter.

Die erlebte Reflexion hat eine andere Funktion; wenn der innere Monolog meistens den umfangreichen Gedankenablauf des Helden bildet, so ist die erlebte Reflexion eine augenblickliche, meistens emotionelle Reaktion des Vorgangsteilnehmers auf den Vorgang selbst. Erlebte Reflexion ist emotionell, hat expressive Lexik, ist kurz, steht in Klammern, oder wird durch Gedankenstrich, Kommas getrennt.

Es wird noch eine Art des inneren Monologs unterschieden: der s. g. **Autodialog/Selbstgespräch**.

Die semantische Füllung des Autodialogs ist ziemlich fest: das ist der Kampf des Emotionellen und Rationellen, der so zu sagen in zwei Stimmen geführt wird. Jede Seite bringt ihre Argumente, Gefühle, Vorahnungen, Intuition polemisieren mit Logik, Verstand. In den meisten Fällen hat so ein Selbst-Gespräch ein Frage-Antwortsystem, wo die Fragen von der hohen Emotionalität der handelnden Person diktiert werden. Während die Antworten einen erklärenden, beruhigenden Charakter tragen.

Wenn der innere Monolog lang ist, so wird er auf einer bestimmten Etappe zum Autodialog, wo der Held die ihn quälenden Fragen zu lösen versucht.

Die erlebte Rede in allen ihren Formen ist für den psychologischen Roman, besonders den unserer Zeit charakteristisch. In den Werken der schöngestigen Literatur sind meistens alle drei Arten der Rededarstellung: Autorenrede, Figurenrede und erlebte Rede zu finden. Eine jede Art der Rededarstellung hat ihre Abarten, ihre Funktionen, Inhalt und Mittel des Ausdrucks.

In der Autorenrede, die subjektiv und objektiv gefärbt sein kann, entwickelt sich die Sujetlinie, hier werden Anschauungen und Stellungnahme des Autors ausgedrückt.

Die Hauptcharakteristik der Personen vollzieht sich in der Figurenrede und in der erlebten Rede. Hier entfaltet sich der Charakter der Helden, kausal-konsequente Verbindungen der Erscheinungen und Tatsachen.

In der modernen Prosa kann man folgende Tendenz beobachten: es wird der innere Monolog als eine offene explizite Form der Darstellung der inneren Welt des Helden vorgezogen.

5. Stilzüge als innere qualitative Wesensmerkmale eines Textes

Stilzüge sind innere qualitative Wesensmerkmale eines Textes. Laut E. Riesel werden alle Stilzüge in drei große Gruppen eingeteilt: Logik, Expressivität und Mittel der Bildkraft, jeder Text verfügt über obligatorisch-primäre Stilzüge (z.B. Logik, Objektivität, Sachlichkeit sind für einen wissenschaftlichen und einen amtlichen Text obligatorisch), dazu kommen fakultativ-sekundäre Stilzüge. So kann ein polemischer wissenschaftlicher Text expressiv wirken und sogar emotionale Stilmittel zulassen.

W. Fleischer und G. Michel sprechen von generellen (Konstanten der grundlegenden funktionalen Stile), speziellen Stilzügen der Genre-(Sub-)stile innerhalb der übergreifenden Funktionalstile und originellen – nicht verallgemeinerungsfähigen Stilzügen eines konkreten Textes. Stilzüge werden meistens paarweise als Oppositionsglieder genannt: Emotionalität / Rationalität, Statik / Dynamik, Expressivität / Sachlichkeit, Breite / Knappheit, Ungezwungenheit / Formalität, verallgemeinerter Charakter / Konkretheit usw. Jeder Funktionalstil wird durch mehr oder weniger bestimmte Stilzüge gekennzeichnet, die die Eigenart dieses Stils ausmachen. Die Stilzüge finden ihren konkreten Ausdruck in der Auswahl der Wörter, im Gebrauch bestimmter grammatischer Mittel, Formen oder Konstruktionen sowie in der Komposition des Textes.

РОЗДІЛ 2

*Лекції з дисциплін
літературознавчого циклу
і методики їх навчання*

Літературний процес доби Просвітництва у Франції

Дисципліна: Зарубіжна література (Література Нового часу. XVII–XVIII ст.).

Вид лекції: тематична.

Дидактичні цілі:

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

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

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

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

Основні поняття: Просвітництво, просвітницький класицизм, просвітницький реалізм (раціоналізм), сентименталізм, рококо, предромантизм.

Навчально-методичне забезпечення: мультимедійна презентація.

План лекції

1. Особливості розвитку літературного процесу у Франції XVIII століття.
2. Творчість Антуана Франсуа Прево.
3. Творчість Алена Рене Лесажа.
4. Творчість Дені Дідро.
5. Творчість Шарля Луї Монтеск'є.

-
6. Творчість Вольтера.
 7. Творчість Жан-Жака Руссо.

Рекомендована література

1. Артамонов С.Д. История зарубежной литературы XVII–XVIII вв. / С.Д. Артамонов. – М. : Просвещение, 1988. – 698 с.
2. Зарубежная литература XVIII века: Хрестоматия: в 2-х томах / Составит. Б.И. Пуришев, Ю.И. Божор; Под ред Б.И. Пуришева. – М. : Высшая школа. 1988. – Т. 2. – 400 с.
3. История зарубежной литературы XVIII века / Кол. авторов; под ред. Л. Сидорченко. – М. : Высшая школа, Академия, 2001. – 76 с.
4. Мегела І. Література європейського Просвітництва / І. Мегела. – К. : Видавець Карпенко В.М., 2012. – 320 с.
5. Ніколенко О.М. Бароко, класицизм, Просвітництво. Література ХУІІ–ХУІІІ ст.: посібник для вчителя / О.М. Ніколенко. – Харків : Веста: Ранок, 2003. – 224 с.
6. Ніколенко О.М. Літературні епохи, напрями, течії / О.М. Ніколенко, В.І. Мацапура // Тема. – 2004. – № 1. – С. 50–67.
7. Разумовская М.В. От «Персидских писем» до «Энциклопедии» (Роман и наука во Франции в XVIII веке) / М.В. Разумовская. – СПб. Изд-во СПбГУ, 1994. – 190 с.
8. Салтанова І.М., Титянін К.О. Матеріали лекцій з курсу «Історія зарубіжної літератури XVIII століття» / І.М. Салтанова, К.О. Титянін. – Кам'янець-Подільський : КПДУ, 2006. – 110 с.
9. Тимофеева Н.В. Системы воспитания и антивоспитания во французской литературе второй половины XVIII века / Н.В. Тимофеева // Романский коллегіум: Сборник научных трудов. Выпуск 4, посвященный памяти М.В. Разумовской. – СПб. : Изд-во СПбГУЭФ, 2011. – С. 178–184.
10. Шалагінов Б.Б. Зарубіжна література: Від античності до початку ХІХ ст.: Іст.-естетич. нарис / Б.Б. Шалагінов. – К. : Вид. дім «Киево-Могилянська академія», 2007. – 360 с.

Текст лекції

1. Особливості розвитку літературного процесу у Франції XVIII століття

Французька література доби Просвітництва – важливий розділ європейської просвітницької літератури. Вона чітко передає найбільш суттєві особливості всього просвітницького руху і разом з тим має

яскраво виражені історичні, ідеологічні, художні й національні особливості.

Література Франції епохи Просвітництва розвивалася в умовах зростаючої кризи феодально-абсолютистського ладу, яка загострилася в середині XVIII століття і завершилася Великою Французькою революцією 1789–1794 рр. Правління Людовіка XIV, особливо його останні роки, відзначилося економічним занепадом. На цей час припадають війни Франції за іспанський спадок, які закінчилися поразкою французів, і підірвали зовнішньополітичний престиж держави. По своїй країні прокотилася лавина селянських бунтів, що були жорстоко подавлені королівськими військами. Посилюється церковна реакція, що виразилася у гонитві на протестантів, здійснюється насильницьке навернення до католицизму, загострюється соціальна поляризація суспільства, переслідується вільнодумство.

Після смерті Людовіка XIV влада переходить до регента Філіпа Орлеанського. Епоха Регентства відзначалася падінням моралі, розбещеністю звичаїв, культом примітивної чуттєвості, виставленою напоказ ницістю.

Однак уже в перші десятиліття XVIII ст. у духовній атмосфері французького суспільства вирізняються ознаки гострокритичного ставлення до релігії, королівської влади, корупції у соціальному устрої. Ці настрої одразу ж проникають до літератури у формі дотепних епіграм, різких памфлетів, сатиричних виступів. Пізніше вони осмислюються і виливаються в узагальнені праці з питань теорії права, державного устрою (Монтеск'є), філософії історії, (Вольгер), критики церкви і релігійних догматів (Вольгер, Дідро, Гельвецій, Гольбах).

Епоху Просвітництва у Франції прийнято розділяти на *три етапи*. *Перший* умовно відкривається смертю Людовіка XIV (1715), *другий* датується публікацією першого тому Енциклопедії (1751), *третій* – розповсюдженням ідей Ж.-Ж. Руссо (1760–1770-і рр.) і пов'язаного з ним сентименталізму і завершується Великою Французькою революцією. *Найхарактернішою особливістю французького Просвітництва був тісний взаємозв'язок усіх сфер життя з філософією*. Філософія була не наукою, а способом світорозуміння, який накладався на всі галузі науки, культури, економіки, політики як внутрішньої, так і зовнішньої, соціального устрою.

Для першого етапу французького Просвітництва характерна боротьба з церквою і релігійною нетерпимістю, з деспотизмом і насильством влади, проголошення підґрунтям моральності природного прагнення людини до щастя, постановкою проблеми розумного дер-

жавного устрою, хоча підхід до вирішення цих проблем мав більш поміркований характер, ніж критичний. Головними фігурами цього етапу були Вольтер і Монтеск'є.

Другому етапові притаманна більша гострота і радикальність як політичних, так і філософських ідей. Він відзначається діяльністю філософів-матеріалістів Дідро, Гельвеція, Гольбаха. Їхні ідеї отримують широке розповсюдження серед усіх верств населення – від аристократів до буржуазної інтелігенції, дуже швидко завойовують авторитет не лише у суспільній свідомості Франції, а й по свій Європі, вони стали підґрунтям революційних програм. Духовна спадщина французьких просвітителів реалізовувалась у практичних справах революціонерів в різних країнах і на різних етапах боротьби.

Національною своєрідністю французької літератури у порівнянні з англійською і німецькою стала публіцистична заостреність, тісний зв'язок з суттєвими питаннями соціального устрою, революційна спрямованість. Актуалізується театральне життя, активізується діяльність преси, помітно зростає чисельність журналів і газет, на сторінках яких ведеться гостра ідеологічна і літературна полеміка. Французькій національній літературі притаманний універсалізм і енциклопедичність, взаємопроникнення різних наук і літератури, центральне місце у духовній культурі посідає філософія.

Філософська думка французьких просвітителів базується на досягненнях раціоналізму XVII ст. (Рене Декарт), але поєднує їх із сенсуалізмом Локка, а також спирається на національну традицію сенсуалістичного і матеріалістичного розуміння світу (Гассенді, Бейль). Цікавим є підхід французьких просвітителів до філософії історії. Рушійною силою історичного процесу вони вважали не матеріальні чинники, а боротьбу ідей – розуму і невігластва, гуманності і фанатизму, розглядали його як поступальний розвиток і оцінювали такі результати оптимістично, хоча і піддавали критиці існуючу дійсність з її релігійним фанатизмом, деспотизмом, війнами, колонізаторською політикою. Водночас загальна концепція розвитку роду людського розглядалася як неухильний рух вперед.

Принциповий перегляд розуміння прогресу відбувається на третьому етапі Просвітництва у Франції – у творчості Ж.-Ж. Руссо. Заперечення позитивних результатів цивілізації, більш глибоке і складне розуміння соціальних передумов і наслідків прогресу стало однією з головних розбіжностей Руссо і енциклопедистів.

Виключна роль розуму і просвітництва виводить на перший план виховну функцію літератури даної епохи. Своїм першочерговим за-

вдання література вважала проблему виховання – людини, громадянина, правителя, народу. Однак вони не піднімали проблеми соціальної рівності. Питання ж про власність як джерело соціальної нерівності вперше було поставлено Ж.-Ж. Руссо.

Просвітницькі настанови безпосередньо відзначилися на характері літератури. Актуалізується питання позитивних емпіричних знань щодо світу у загальному прогресі цілісної людської культури і цивілізації. Прихильники нової літератури наполягали на включенні у сферу художньої літератури, і навіть поезії, наукових знань. Література Просвітництва, таким чином, разом із проблемами етичними і суспільними звертається до природничих наук, реалізуючи свою пізнавальну функцію. Розвивається так звана «наукова поезія», філософська поема.

Література Франції XVIII ст. наслідує традиції попереднього століття, перш за все класицизму. Залишають провідними у драматургії жанри комедії і трагедії, хоча змінюють свій характер в нових суспільних умовах. На початку століття відчувається занепад трагедії, але вже дебют молодого Вольтера повертає їй художню і етичну значущість, у традиційну класицистичну форму він вкладає гостроактуальний зміст, насичує її суспільною і філософською проблематикою. Переосмислив і трансформував він також і інші класицистичні жанри – героїчну епопею, оду, послання тощо.

Інакше склалася доля класицистичної комедії, яка в останні десятиліття XVII ст. досягла небувалого розквіту. Послідовники Мольєра (Реньяр, Лесаж) зосередили увагу на важливих моральних і соціальних проблемах, часом піднімалися до справді сатиричного змалювання дійсності, зберегли основні композиційно-структурні принципи класицизму. Але вже у 1730-х роках окреслюються і нові тенденції у розвитку комедії: посилення повчальних, дидактичних і «сердечних» мотивів і тем, які спрямовані були на буржуазну аудиторію. Виникає жанр «серйозної комедії» і його різновид – «слізна комедія», у якому зовсім зникає елемент смішного. Від старої комедії залишилися лише зовнішні композиційні прийоми і звернення до повсякденного життєвого матеріалу, до почуттів і долі «звичайних» людей. Нові тенденції драматургії було обґрунтовано у теоретичних і художніх творах Дідро і Мерсьє.

Починаючи з 1750-х років провідним жанром стає драма, хоча повністю не витісняє і комедію. Відродження ж веселої, з яскравим гумором і водночас соціально загостреної комедії відбувається в останній чверті століття у творчості Бомарше.

Поряд із літературно-театральними жанрами у Франції на початку століття розвивався і ярмарковий театр. Поповнювачем його репертуару був Лесаж, який творив також і в жанрі класицистичної комедії.

Водночас із просвітницьким класицизмом і реалізмом у Франції великого значення і розвитку набув напрям *рококо*. Мистецтво цього напрямку (живопис, архітектура, скульптура, література) здебільшого орієнтоване на аристократичні кола. Значного розквіту і розвитку у Франції набуває новий напрям, що виник у Англії, – *сентименталізм*. Становлення його у Франції пов'язано з ім'ям Ж. Ж. Руссо, що вперше у своїй творчості відкрито наголосив на перевазі почуттів над розумом, серця над інтелектом людини. Найбільш яскраво сентименталізм виявив себе у прозі (Руссо, Сен-П'єр, Бретон) і в драматургії (Мерсьє).

Останній етап розвитку Просвітництва характеризується розквітом публіцистики і драми. Трагедії Марі Жозефа Шеньє та комедії Фабра д'Еглантіна розробляють теми, характерні для передреволюційного часу. Ідея свободи, тираноборчий пафос, соціально-політична проблематика, сатиричне начало у зображенні дійсності – основні риси цих творів.

Публіцистика заявила про себе на початку революції виступами Мірабо, Шамфора, Сійєса. Ораторське публіцистичне мистецтво мало свою особливість – безпосередній вплив на широку «неосвічену» аудиторію. Блискучі промови Робесп'єра, Сен-Жюста, памфлети Марата піднімали французів на боротьбу, вели їх на барикади. Суттєве значення у революційній літературі мали пісні, які виникали як безпосередній відгук на події революції, серед них відома «Марсельєза» Руже де Ліля (1792), яка стала національним гімном Франції.

Отже, епоха Просвітництва у Франції мала значення не лише для духовного визначення життя країни, вона знайшла своє практичне втілення у Великій Французькій революції, що докорінно змінила весь морально-етичний і соціально-політичний процес розвитку всього людства.

2. Творчість Антуана Франсуа Прево (1697–1763)

Перша особистість, на про яку ми сьогодні згадаємо – **Антуан Франсуа Прево**, – письменника, видавця журналу, перекладача, творча спадщина якого налічує 120 томів. Уславлений письменник і відомий публіцист Прево (його називали Прево д'Ектиль і абат Прево) значну частину свого життя був священником. Будучи в опози-

ції до правлячих кіл феодально-абсолютистської держави, він багато років вимушений був жити за кордоном. Прево народився в Едені, у провінції Артуа, у родині знаного судійського чиновника. Навчався у декількох коледжах і монастирі ордену єзуїтів у Парижі. У 1717–1719 роках Прево знаходився на військовій службі. Після нетривалого перебування за кордоном, в Голландії, Прево повертається на батьківщину. Він служить священником у багатьох монастирях і викладачем у духовних школах, ретельно вивчає філософію і мови, займається літературою.

У 1728 р. були закінчені і видані перші частини його роману «*Нотатки і пригоди шляхетної людини*» (рос. «Записки и приключения знатного человека»). В тому ж році через конфлікт із церковниками він від'їздить до Англії, а пізніше до Голландії. Він служить домашнім вчителем, пише статті, видає художні твори. В Англії Прево знайомиться з Річардсоном і іншими просвітниками. У 1731 р. в Амстердамі виходять останні частини «Нотаток», а складовою цього видання була і «*Історія кавалера де Гріє і Манон Леско*», але у 1733 р. вона з'явилася окремим виданням. У 1734 р. Прево повернувся у Францію. Упродовж тривалого часу – до 1740 р. – Прево видає журнал «За і проти», який мав помірну просвітницьку спрямованість і великий успіх. Журнал відіграв помітну роль у формуванні прогресивної суспільної думки у Франції, в ознайомленні французів з політичним устроєм і культурою Англії, в утвердженні реалістичних принципів у мистецтві. В ці роки були опубліковані такі романи письменника: «Англійський філософ, або Історія Клівленда, позашлюбного сина Кромвелля» (1732–1739), «Кілеринський настоятель» (1736), «Історія сучасної гречанки» (1740). Крім того, він серйозно займається перекладами (переклав романи Річардсона «Памела», «Клариса», «Грандісон», а також твори Цицерона, Драйдена. Юма та інших закордонних письменників ф філософів), пише історичний твір «Загальна історія подорожей» (1745–1761), працює над незакінченим життєписом родів Конде і Конті. До цього періоду належать також «Філософські спори» (1741), «Історія Маргарити Анжуйської» (1741), «Історія Вільгельма-Завойовника» (1742), «Мемуари благо вихованої людини» (1745) та ін.

В історію літературного процесу увійшов як автор реально-психологічного роману «*Історія кавалера де Гріє і Манон Леско*». У романі змальовується історія пристрасного кохання молодого дворянина де Гріє до прекрасної Манон, у жертву якій він приносить свою сім'ю, багатство, репутацію, кар'єру. Кохання представлено в творі

як сила стихійна, нездоланна, яка, оволодівши людиною, несе в собі страждання, розпач, нещастя. Але неабияка роль у розвитку почуття належить і соціальним чинникам, що обумовлюють його прояви. На сторінках твору з'являються типові для епохи Регентства персонажі, імена яких подано лише ініціалами, що підкреслює їх узагальнений характер – багаті, розпутні, впливові, цинічні. Поліція замість того, щоб стояти на варті моральності, сама відзначається лицемірством, продажністю, що додає ще більших труднощів стосункам закоханих. Суспільство і сім'я де Гріє протистоять любові молодих людей, бо вони належать до різних соціальних прошарків. Аристократичні погляди і феодалні привілеї належать до зовнішніх причин, що стають назаваді щастю де Гріє і Манон. Та існують і внутрішні причини, що, на думку автора, є не менш важливими на шляху до об'єднання коханців. Це, перш за все, характер Манон. В образі своєї героїні абат Прево одним із перших у реалістичній літературі змалював двоїстість людської натури, де добро і зло не борються між собою, а, тісно переплітаючись, поєднуються. Манон виступає водночас простодушною і лицемірною, пристрасною і меркантильною, цнотливою і продажною, щирою і брехливою, відданою і віроломною. Манон живе сьогоднішнім днем, не бажає долати матеріальні труднощі, якщо її коханий не може вирішити проблему, вона сама береться розв'язати її, не гребуючи ніякими методами. Вона поводить себе як продажна жінка, і водночас залишається у душі вірною своєму коханцю. Ця порочна жінка зачаровує, для неї продаж тіла не є зрадою коханню.

Абат Прево писав роман, переслідуючи виховну мету. Він хотів дати приклад того, як не треба себе поводити, хотів уберегти молодь від скоєння подібних помилок. Свідомо змальовуючи образ аморальної жінки, він робить неможливим для неї стан дружини, матері. Вивчаючи людську натуру, письменник дійшов висновку, що, природними в людині є і добрі, і дурні інстинкти, а людина, виховуючись під впливом моральних норм, може позитивні властивості своєї натури реалізувати, а негативні – знищити.

Образ кавалера де Гріє показово демонструє позицію автора. Він – аристократ за походженням, чесна, скромна, благородна людина, якого очікувала придворна чи церковна кар'єра, з раціоналістичним уявленням про світ, в якому лише благочестя може принести щастя і спокій. Але зустріч з Манон стає для нього роковою, пристрасть перероджує його. Він не в змозі здолати своє почуття, любов приносить йому не лише радість, а й призводить до його гріхопадіння, нівечить душу, штовхає на злочин, навіть на вбивство. Ніякі докази розуму не

допомагають йому, він доходить висновку, що щастя невіддільне від тисячі мук, що радість і страждання – це одна життєва стихія. Де Гріє супроводжує Манон на каторгу до Нового світу, але й там він не знаходить щастя у стосунках із нею. Манон гине, де Гріє залишається самотнім і розбитим, душевно спустошеним.

Маючи на меті створити роман виховання, абат Прево прагнув показати модель поведінки, якої треба остерігатися. Але як справжній художник він переріс свій задум і близько підійшов до висвітлення однієї із найсуттєвіших проблем особистості – двоїстості людської природи, душа якої є величезною таїною, а щоб осягнути її, потрібне сповідання вищих духовних цінностей, які французьке суспільство вже втратило. Якщо письменник і не говорить про це прямо, то його художній талант акцентує увагу на даній проблемі.

3. Творчість Алена Рене Лесажа (1668–1747)

Один з найвидатніших представників ранньої просвітницької літератури Алєн Рєнє Лєсаж народився в Сарзо, у Бретані, у родині нотаріуса. Освіту він отримав в єзуїтському коледжі у Ванні й у Паризькому університеті. Після нетривалої юридичної практики Лєсаж переїздить до Парижа і повністю присвячує себе літературній праці. В цьому вируючому пристрастях місті він жив до кінця своїх днів.

До раннього періоду творчості письменника належать переклади творів іспанських письменників і переробка іспанських п'єс. Але Лєсаж створює і оригінальні художні твори, серед яких найбільш значними є соціальні, соціально-викривальні комедії: «Кріспен, суперник свого господаря» (1707) і «Тюркаре» (1708–1709); великі реалістичні романи – «Кульгавий біс» (1707), «Історія Жилія Блаза...» (1715–1735), «Пригоди Робєра Шевальє на прізвисько Бошен, капітана флібустьєрів у Новій Франції» (1732), «Естебанільє Гонсалєс на прізвисько хлопець з широкою душею» (1734) та ін.

У ті роки Лєсаж пише велику кількість комедій, створених у фарсовій традиції. Вони надруковані у десятитомному виданні під назвою «Ярмарковий театр, або Комічна опера» (1721–1737).

«Історія Жіль Бласа з Сантільяни» (1715–1735) – найбільш значущий твір Лєсажа. Він став справжньою енциклопедією французького життя XVIII ст. Герой твору зображується на тлі соціальної дійсності і є не просто стороннім спостерігачем, а частиною і органічним її породженням. Цей роман є великим досягненням просвітницького реалізму у Франції і відіграв не абияку роль у розвитку всієї реалістичної літератури. Крім того, за своїм жанром він близький до ан-

гійського просвітницького роману Філдінга і Смоллета. Але сильними є і традиції іспанського шахрайського (пікареского) роману XVI-XVII століття, збережена національна і художня самобутність й оригінальність. Іспанський національний одяг, імена, місце дії тощо мають в романі суто зовнішній, умовний характер, а насправді є однією з форм «езопової мови». На відміну від іспанського плутовського роману з його безкінечним песимізмом, «Жиль Блазу» притаманна віра у людину.

Коротко про сюжет роману. В першій книзі героя зображено на початку самостійного життєвого шляху. Жиль Блаз народився у бідній родині конюха та покоївки у Сантільяні, провінція Кантабрія. Його освітою займався дядько. У сімнадцять років Жиль їде вступати на навчання до Саламанкського університету. Але мрії про блискуче майбутнє жорстоко руйнуються – юнак опиняється у тенетах ряду підступних плутів, не через свою волю стає співучасником діянь банди жорстоких грабіжників. І, зрозуміло, через деякий час опиняється у в'язниці, де його грабують ще й доглядачі. Життєві труднощі виховують і загартовують його характер, додають життєвої мудрості.

У другій книзі Жиль Блаз зустрічається зі ще досвідченішими шахраями, на прикладі яких і сам герой починає вдаватися до різних непривабливих вчинків, щоб вижити у світі. Представлено спосіб існування дрібних буржуа, їх побут, моральні засади, життєві цінності. Формується психологія героя, яка дозволяє йому пристосовуватися до життя. З часом Жиль Блаз стає лакеєм і, упродовж декількох років спостерігає за оточуючими і вивчає життя представників різних прошарків суспільства, як світського, так і клерикального. В цей період він часто зустрічає людей з паганою репутацією і спритно адаптується в різних ситуаціях завдяки своїй дотепності і таланту пристосовуватися.

Упродовж дії роману Жиль Блаз змінив велику кількість господарів і спеціальностей. Іноді до його рук потрапляли великі гроші, але він дуже швидко втрачав своє неочікуване багатство: або через те, що перетворюється на легку здобич шахраїв, або через власне марнотратство, або через трагічний збіг обставин.

Після багатьох пригод він опиняється при дворі короля в ролі його фаворита, ще й секретаря прем'єр-міністра. Тут він навчився лицемірству, плазуванню перед господарем заради збереження посади і отримання привілеїв, в нього розвиваються жадібність до грошей, марнославство, амбітність, жорстокість. Сам герой уже страждає від

цих якостей, та позбудеться він їх лише пройшовши через в'язницю, хворобу.

Потрапивши у вищий світ завдяки беззупинній роботі свого розуму, Жиль в кінці кінців, відчувши відразу до придворного життя, може оселитися у власному замку, аби насолоджуватися багатством і так важко отриманим чесним життям.

У романі використано вдалий композиційний прийом, який цілком вписується у жанр пікаресного роману, – подорож героя, що органічно об'єднує величезну кількість епізодів, які дозволяють змалювати широку картину життя феодально-абсолютистської Франції XVIII ст. Роман характеризується розсудливістю і дидактизмом, що є проявом просвітницької антифеодальної тенденційності. Даючи етичну характеристику стану суспільства, автор чітко розставляє акценти: зображуючи непривабливі картини зовнішнього і внутрішнього життя героя, він викликає у читача відразу, неприйняття таких норм поведінки, а навернення героя до морального відродження має виховне значення – значущість особистості визначається наявністю в неї загальнолюдських духовних цінностей.

Лесаж показав на прикладі свого героя, що характер людини формують зовнішні умови – суспільні, історичні, побутові. Зміни в характері героя стали для автора критерієм оцінки суспільного середовища, а вади Жиль Блаза – вадами суспільства. Митець одним із перших у світовій літературі зумів показати соціальну природу моральної нищості суспільства, виділив типові риси у різних соціальних груп, що дозволяє говорити про нього як про засновника не лише морального роману XVIII ст, а й про провісника критичного реалізму XIX ст.

4. Творчість Дені Дідро (1713–1784)

Дені Дідро (1713–1784) – філософ, письменник, пропагандист, ідеолог і організатор руху Просвітництва, діяльність якого є значущою не лише для Франції, а й для всієї європейської думки. Його творчість охоплює філософські, соціально-політичні, етичні і естетичні проблеми.

Найвизначнішим практичним внеском Дідро у реалізацію ідей Просвітництва стало видання ним *«Енциклопедії, чи Тлумачного словника наук, мистецтв і ремесел»*, яка публікувалась з 1751 до 1780 рр. і налічувала 35 томів. Прагнучи зробити це видання авторитетним і науково-значущим, Дідро залучав до написання статей видатних діячів науки, філософії, мистецтва свого часу. Для *«Енциклопедії»* пи-

сали Вольтер, Руссо, Монтеск'є та ін. Допомагав Дідро Жан Лерон Д'Аламбер, видатний філософ, математик, теоретик механіки.

«Енциклопедія» друкувалась у зрілий період Просвітництва. Втілюючи провідні концепції своєї епохи, «Енциклопедія» водночас зібрала і узагальнила досвід людства, накопичений ним на протязі всього свого існування. Сам Дідро не був вченим у прямому значенні цього слова, але енциклопедичність знань, глибока універсальна культура дозволили йому висловлювати серйозні думки щодо важливих питань науки. Поряд із Дідро трудилися філософ і математик Клод Гельвецій («*Про розум*», 1758), філософ-матеріаліст Анрі Гольбах («*Розвінчане християнство*», 1756, «*Система природи*», 1770), філософ-атеїст Франсуа Рейналь («*Філософська і політична історія закладів і торгівля європейців у обох Індіях*», 1770) та ін. Отже, «Енциклопедія» стала найвидатнішим суспільно-політичним явищем своєї епохи, яка готувала духовне підґрунтя майбутньої революції. Енциклопедисти були впевнені, що їхня праця навчить людей, як змінити своє життя у відповідності з «природними законами». Статті «Енциклопедії» заперечували абсолютизм як державний устрій, що віджив, застарілу судову систему, ідеологію католицької церкви. Водночас вони стверджували принципи нової буржуазної держави, вимагали обмеження влади монарха і уряду законами природи, політичних прав для третього стану, формували принципи нової буржуазної власності. Виходячи з того, що деспотична форма правління робить людей нещасними, шлях до прогресу енциклопедисти вбачали у розвитку наук, розповсюдженні і утвердженні знань серед народу, тому детально описували всі науки.

Велике значення у творчій спадщині митця мають праці з проблем мистецтва, сутності творчого процесу. Дідро став творцем нової естетичної системи, нового вчення про прекрасне, стверджуючи нові принципи і правила мистецтва, філософ розробив теорію просвітницького реалізму («*Прекрасне*», 1751). Він виступає проти принципів класицизму, зокрема проти їх поняття про красу як вічне і незмінне, проти їх принципу правдоподібності. На його погляд, мистецтво повинно правдиво відображати життя. Краса для нього – відповідність суджень (сучасних мистецькому твору) явищам дійсності, а художнього образу – предмета, бо життя змінюється, відповідно змінюється і уявлення про красу. Мистецтво, на думку Дідро, повинно виконувати виховну функцію, він вимагав від письменників пристрасності у ствердженні своїх ідеалів і запереченні негативного, бо

художні твори повинні надихати читачів, робити їз кращими, збагачувати духовно, виховувати позитивну громадську позицію.

Власне художня творчість Дідро представлена драматичними і прозовими творами. Серед драматичних можна виділити драми «*Позашлюбний син*» (1757) і «*Батько родини*» (1758). У цих творах письменник реалізував свою концепцію драматичного мистецтва. У драматургії він також переростає класицистів, ратує за правдивість у зображенні явищ дійсності, наголошує на значущості «приватного існування», тобто ставить у центр художнього твору звичайну людину із її власними життєвими проблемами. Новаторство митця виявилось також і в новій жанровій класифікації драматичних творів: весела комедія, що зображує смішне і порочне; серйозна комедія, що наголошує на добродійності людини і її почуттях обов'язку і відповідальності; трагедія – змальовує сімейні біди і народні катастрофи. Драма, що у Дідро визначається як міщанська драма, поєднує ознаки серйозної комедії і трагедії.

Та найбільшу цінність у художньому плані мають прозові твори Дідро. Його перу належать три романи і діалог. Роман «*Черниця*» (1760) присвячено долі головної героїні Сюзанні Сімонен. Сюжет не відрізняється складністю; визначною особливістю його є постійна взаємодія трьох різних планів, що допомагає автору дослідити сутність людської природи: соціальний, релігійний, природний. Сюзанна – позашлюбна дитина, що позбавляє її місця і в суспільстві, і в родині, де вона небажана і взагалі зайва. Її місцем проживання стає монастир, тут, здавалось би, в духовній обителі, вона могла б знайти для себе і спокій, і відпочинок, духовний притулок. Але сподівання її марні. Монастир, як один із суспільних закладів, живе за тими ж законами, що і соціум взагалі, але в своїй ізольованості несправедливі закони суспільства стаються ще більш очевидними і разючими, вони спрямовані на пригноблення особистості, а не на її духовний розвиток. Закони суспільства, закони релігії суперечать природним проявам людини, обмежують її свободу, нищать її природне начало. Сюзанна не збирається коритися, вона відкрито виступає проти такого пригноблення, не мирячись зі своєю долею.

Досліджуючи природу людської особистості, письменник аналізує поведінку людини в різних обставинах і приходить до висновку, що природні закони і в суспільстві, і в релігії порушуються, тому таким законам людина не повинна коритися, вона має право на свободу і на свій власний вибір у відповідності зі своєю природою. Автор наділяє свою героїню розумом, почуттям честі, мужністю, здатністю

протистояти обставинам. Водночас його героїня здатна до аналізу мотивів поведінки інших персонажів і самоаналізу. Автору важливо було показати сам процес ідентифікації і самоідентифікації, щоб довести велич і значущість людської особистості.

Роман відзначається глибоким психологізмом, душевні переживання героїні представлено в еволюції: від сумнівів, почуття прихованого протесту до гніву і відкритого бунту. Ідейний пафос визначив і публіцистичність трору, який стверджує особисті і соціальні права людини.

Філософська повість *«Племінник Рамо»* (1762–1779) написана у формі діалогу, що дає можливість представити дві позиції персонажів, внаслідок чого світ змальовано у діалектичній єдності. Головний герой Жан Франсуа Рамо, реальна історична особистість, племінник знаменитого композитора Жана Філіпа Рамо. У творі це розумний і обдарований молодий чоловік, який проте втрачає себе, стає паразитом і жебраком, і помирає на лікарняному ліжку. У повісті Рамо зображено як соціально-узагальнений тип, який був характерним для передреволюційної доби – людина з «розірваною свідомістю».

Творчість Дідро, різностороння і багата, залишила помітний слід у філософії і літературі XVIII ст., і до цього часу залишається актуальною, бо дає можливість слідом за автором досліджувати людську природу, занурюватись у глибини її психіки, співвідносити власні внутрішні проблеми із суспільними, оскільки людина завжди залишається сутністю, крім іншого, ще й соціальною.

5. Творчість Шарля Луї Монтеск'є (1689–1755)

Шарль Луї де Секонда де ла Бред барон де Монтеск'є (1689–1755) – письменник, історик, соціолог, юрист, чию увагу привертала суспільно-політичні і науково-філософські проблеми, народився біля Бордо і походив зі старого аристократичного роду. У 1700–1711 рр. Монтеск'є навчався в ораторіанському коледжі в Жюїї, після чого самостійно опановував юридичні науки. У 1714 р. він стає радником Бордоського суду, а в 1716 р. його президентом. Цю посаду, успадковану від багатого дядька разом із прізвиськом Монтеск'є (його власне прізвисько – Секонда) і родовим маєтком, він займав до 1728 року. Одночасно Шарль Луї бере активну участь у роботі наукового товариства – Бордоської Академії наук, красномовства і мистецтв, членом якої був. У 1721 році виходить друком його епістолярний роман *«Перські листи»*, який мав великий успіх, але у 1772 р. його було заборонено владою через опозиційність. У 1722 році Монтеск'є

від'їздить до Парижа. Тут їм були написані пасторальні твори «Кнідський храм» (1724–1725) і «Подорож на Пафос» (1727), а також філософсько-політичний діалог «Сулла і Євкрат» (1726), який викриває хибність абсолютизму. У 1728 році Монтескє стає членом Французької академії. З 1728 по 1731 роки письменник здійснює тривалу подорож до Німеччини, Австрії, Угорщини, Італії, Швейцарії, Голландії, Англії. Найдовше він перебуває в Англії, уважно вивчаючи суспільно-політичний устрій цієї країни. Ця подорож відіграла важливу роль у формуванні світогляду Монтеск'є, сприяла підсиленню його критичного ставлення до французького феодально-абсолютистського режиму. Повернувшись на батьківщину Монтеск'є повністю віддає себе науковій та літературній діяльності.

У ці роки були написані історичні праці «Роздуми про причини величі і падіння римлян» (1734) і «Історія правління Людовіка XI» (1748), соціологічний трактат «Про дух законів» (1748), естетичний трактат «Нарис про смак» (надрукований у 1757 році), етичний трактат «Лізімах» (1751), філософський роман «Правдива історія» (надрукований у 1939 році) та інші твори. У них Монтеск'є чітко відобразив соціально-політичні, філософські та естетичні принципи раннього етапу французького Просвітництва.

У лютому 1755 р. під час однієї з поїздок у Париж Монтеск'є застудився, тяжко захворів і невдовзі помер.

Зауважимо, що у трактаті «*Роздуми про причини величі і падіння римлян*» (1734) вчений не лише описує історію Риму, а водночас торкається й сучасних актуальних політичних проблем. Велич Риму обумовлена сповіданням принципів свободи, а падіння його почалося з приходом до влади правителів-тиранів, деспотів. У книзі виникають постійні паралелі з політичним устроєм Франції, філософія історії Монтеск'є вирішувала політичні проблеми сучасності.

Визначним твором всього життя Монтеск'є є трактат «*Про дух законів*» (1748), що має енциклопедичний характер. Автор виклав свій погляд на причини і історію формування законів суспільства, визначив гарантії політичної свободи, піддав критиці суспільно-політичний устрій Франції. Свобода набуває неабиякого непересічного значення у позиції автора. Це не анархія, а підкорення справедливому закону. З його точки зору, існує два типи законів: закони вічні і незмінні, створені самою природою, і закони, встановлені людьми, які можуть змінюватися, якщо перестають відповідати законам природи. Філософ розглядає різні типи державного устрою: монархію, конституційну монархію, республіку, піддає критиці принцип деспотизму в

управлінні державою. Залишаючись прихильником монархії, він наголошує на тому, що вона може виродитися, якщо деспотизм (зосередження влади в одних руках, позбавлення свободи різних соціальних груп) стане основним принципом влади. Ідеалом для нього була обмежена конституційна монархія.

Цінність його праць полягає в тому, що він надав історичному аналізу наукового обґрунтування, довів закономірність і логічність історичного розвитку: не доля і випадок, а природні причини обумовлюють хід історії, яка є закономірним процесом.

Літературний доробок письменника становить його філософський роман «*Перські листи*» (1721), написаний в епістолярному стилі, де у художній формі представлено позицію автора щодо державоустрою. Сюжетною канвою роману є подорож персів Узбек і Ріка Європою, зокрема їх перебування у Франції. Але не зовнішні події відображає автор. Герої листуються зі своїми співвітчизниками і висловлюють свої враження від побаченого у чужій країні. Монтеск'є звертається до східної теми, що буде продовжено іншими письменниками Європи, вирішуючи філософські, моральні і політичні проблеми. Порівняння двох цивілізацій – західної і східної, двох поглядів на світовлаштування, двох ідеологій, світоглядів – мало величезне значення для європейської культури.

Головний герой – Узбек – людина складної природи. З одного боку, він – вельможа при дворі перського шаха, має відмінні від офіційних погляди на політику, зовнішню і внутрішню, свого володаря. Вбачаючи вади в керівництві державою, притримуючись етичних норм поведінки, він намагається повернути свого господаря на моральний шлях управління, але його попереджено про те, що на нього чекає опала і вигнання, тому він добровільно залишає країну і від'їждить до Західної Європи. Але, з іншого боку, сам Узбек є типовим представником своєї держави, її політичного і суспільно-морального станів, що виявляється у його стосунках з гаремом.

Подорожуючи Європою, герой у листах дає достовірну інформацію про науку, релігію, етнографію, політику, соціальний устрій, війни, міжнародні відносини, в яких представлено неупереджений погляд людини іншої цивілізації, що надає об'єктивності оповіді письменника. Втративши батьківщину, Узбек стає громадянином Всесвіту, його хвилюють проблеми всіх народів, з якими йому доводиться зіткнутися. І головна проблема, на його думку, це деспотичне начало в управлінні державою. Тут він проводить паралель між східним тиранством і європейською монархією. Саме деспотизм, за Монтеск'є,

позицію якого виражає головний герой, знищує людину як особистість, викликає в ній ниці інстинкти, що суперечить законам природи. Піддається критиці інститут європейської церкви, яка, замість того, щоб морально виховувати людину, поставлена на службу державі і допомагає їй ошукувати народ, обмежувати його прагнення своводи, спонукає до розвитку моральні вади – лицемірство, святенництво, продажність. Письменник основу моралі вбачає не в церкві і релігії, а в наслідуванні справедливості, що є природним інстинктом людини, а для автора – вищим етичним критерієм. На його думку, сама природа подарувала людині право на свободу і щастя, і якщо політичні режими і законодавство не в змозі підтримувати такий стан речей, то народ має право змінити їх.

Вбачаючи хибність загальноісторичних, державно-політичних явищ у своїй країні і у Франції, герой роману неспроможний об'єктивно оцінити власні стосунки з гаремом. Тут яскраво представлено автором двоїстість натури Узбека. Те, що він є громадянином Всесвіту, не заважає йому бути деспотом у особистих стосунках, які демонструють загальне становище жінки у країнах Сходу.

«Західна» частина роману є критикою сучасного Монтеस्क'є французького життя в усіх його проявах: і бездарна діяльність короля, який полюблюючи славу, втягує народ у виснажливі війни, і католицька релігія з її жорстокою інквізицією, і звичай французького суспільства, які ґрунтуються на лицемірстві та духовному зубожінні і виховують лише святенництво і марнославство. Листування Узбека з племінником Реді подає погляди письменника на проблему творчості, природу генія і призначення мистецтва. Персонажі роману – вигадані східні мандрівники Узбек, Ріка і Реді – відіграють роль рупору просвітницьких ідей самого автора. Роман написаний на основі багаторічних щоденників письменника, які відобразили його приховані думки і почуття.

Лист 24. Ріка до Іббена у Смірну (Уривки)

Вот уже месяц, как мы в Париже, и всё это время мы пребывали в постоянном движении. Приходится немало похлопотать, пока найдёшь пристанище, разыщешь людей, к которым есть рекомендации, и обзаведёшься необходимыми вещами, ибо здесь неожиданно обнаруживаешь, что многого тебе не хватает.

Париж так же велик, как Испанья. Дома в нём очень высокие; право, можно подумать, что все обитатели их – звездочёты. И, раз-*

умеется, город, построенный в воздухе, город, в котором шесть-семь домов нагромождены друг на друга, крайне многолюден, так что, когда все выходят на улицу, получается изрядная толчея.

Ты не поверишь, пожалуй: за тот месяц, что я здесь нахожусь, я ещё не видел, чтобы тут кто-нибудь ходил не спеша. Никто на свете лучше французов не умеет пользоваться своими ногами: здесь люди бегут, летят. Они упали бы в обморок от медлительных повозок Азии, от мерного шага наших верблюдов. <...>

Не думай, что я могу уже теперь основательно рассказать тебе о нравах и обычаях европейцев: я и сам-то имею о них лишь поверхностное представление, и пока что мне еле хватает времени на то, чтобы изумляться.

Французский король* – самый могущественный монарх в Европе. У него нет золотых россыпей, как у его соседа, короля испании, и всё же у него больше богатств, чем у последнего, ибо он извлекает их из тщеславия своих подданных, а оно куда доходнее золотых россыпей. Он затевал большие войны или принимал в них участие, не имея других источников дохода, кроме продажи титулов, и благодаря чуду человеческой гордыни его войска всегда были оплачены, крепости укреплены и флот оснащён.

Впрочем, этот король – великий волшебник: он простирает свою власть даже на умы своих подданных; он заставляет их мыслить так, как ему угодно. <...>

То, что я говорю тебе об этом государе, не должно тебя удивлять: есть и другой волшебник, ещё сильнее его, который повелевает умом этого государя даже больше, чем последний властвует над умом других людей. Этот волшебник зовётся папой. Он убеждает короля в том, что три не что иное, как единица, что хлеб, который едят, не хлеб, и что вино, которое пьют, не вино, и в тысяче тому подобных вещей.

А чтобы держать сего короля в постоянном напряжении и чтобы он не утратил привычки верить, папа время от времени преподносит ему для упражнения какие-нибудь догматы веры. Два года тому назад он прислал королю большое послание*, которое назвал Конституцией, и хотел, под угрозой великих кар, принудить этого государя и его подданных поверить всему, что содержалось в том послании. В отношении государя это удалось*, – он тотчас же подчинился и подал пример своим подданным. Но некоторые из последних взбунтовались и заявили, что не желают верить тому, что сказано в послании. <...>

Я буду писать тебе и впредь и расскажу тебе о вещах, весьма далёких от персидских нравов и свойств. Нас с тобою носит одна и та

же Земля, но люди той страны, где живу я, и той, где пребываешь ты, весьма различны.

*Из Парижа, месяца Ребиаба**, 2, 4-го дня, 1712.

Примітки

* *Испагань (Исфахан)* – місто у Персії (Ірані), столиця у X–XVII ст.

* *Мається на увазі Людовік XIV.*

* *Під посланням мається на увазі видана у 1713 р. булла папи Клімента XI, відома у VIII ст. під назвою «Конституція». Вона суворо засуджувала вільнодумство і опозиційні католицизму релігійні течії: кальвінізм, ясенізм тощо.*

* *Людовік XIV сприяв втручання папи Клімента XI у справи французької церкви.*

Отже, творчість просвітника Монтеск'є критично відобразила вади тогочасного суспільства і вказала на шляхи їх знищення. Його ідеї втілювалися французами у низці революцій, основною метою яких було отримання свободи.

6. Творчість Франсуа-Марі Аруе де Вольтера (1694–1778)

Звернемось до деяких праць цього видатного філософа, письменника, громадського діяча, історика.

«*Історія Російської імперії при Петрі Першому*» (1759–1763). Цей твір проникне ний просвітницьким оптимізмом, близький до художньої прози. Цей твір – одне із свідoctв глибокого інтересу і симпатії фр. просвітника до Росії та її народу, її суспільно-політичному і культурному розвитку. У Петрі I В. бачив взірець «монарха-просвітника», безумовно, ідеалізуючи його постать.

«*Орлеанська дівка*» (1730–1735) – антиклерикальна сатирична поема, є пародією на занадто ускладнену, благо чесну і нудну поему Ж. Шаплена «Дівка, або Визволення Франції» (1656). Грайлива поема В. з ускладненим сюжетом, динамічною дією, безліччю епізодів і авторських відступів, являє собою опис безкінечних військових баталій і любовних походеньок. Образ Жанни д'Арк дуже далекий від історичного прототипу. Однак поема спрямована не проти самої Жанни, яку В. дуже цінував, а проти церковно-релігійної канонізації народної героїні.

«*Заїра*» (1732). П'єса посідає важливе місце серед класицистичних трагедій автора. У п'єсі, хоч дія її відбувається на Сході, в Сирії, значна частина персонажів – французи: головна героїня Заїра – французенка за національністю і християнка за віросповіданням, виросла на чужині у мусульманській країні. Люзіньяні і Неростан –

батько і брат Заїри – рицарі, яких захопив у полон Оросман. Трагедія написана з позицій просвітницького гуманізму. У країнах Сходу В. знаходить не тільки варварів і жорстоких тиранів, але й таких людей, як султан Оросман, що за задумом В. є позитивним героєм, «філософом на троні». Значна роль належить любовній інтризі, але закохані Оросман і Заїра стають жертвами релігійного фанатизму. Однією з характерних художніх рис цієї трагедії є уподібнення Шекспіру. Оросман, який у пориві ревності заколює Заїру, дещо співзвучний шекспірівському Отелло.

«Кандид, або Оптимізм» (1759) – один з найкращих взірців філософського роману. Розбиваючи концепцію філософського оптимізму, В. виносить вирок ідеологічному і політичному устрою сучасної йому феодальної Франції і Європи. Роман має і анти буржуазну спрямованість, у тих главах, де описано казкову країну Ельдорадо, відчувається деякий вплив «Утопії» Томаса Мана. У «Кандиді» можна знайти ознаки пригодницького і галантного романів, що додають йому цікавості. Цьому ж слугує створена атмосфера екзотики, але вона має дещо умовний характер.

«Простак» (1767). У Францію з Америки приїздить юнак, вихований у племені гуронів. Його назвали Простаком, оскільки він завжди говорив правду. Юнак зтикається з умовностями і протиріччями цивілізованого суспільства. Цей роман відрізняється від інших філософських романів В. і вважається найкращим з них. У романі зовсім відсутній екзотичний елемент, ослаблено авантюрно-пригодницьку фабулу, в ньому менше літературних умовностей. «Простак» за своїм жанром наближається до викривального соціально-політичного роману. В. засуджує антигуманістичну феодально-аристократичну цивілізацію. Жертвами цієї «цивілізації» стають Простак і його кохана Сент-Ів, змальовані автором з великим співчуттям. Характери героїв, особливо Простак і Сент-Ів, індивідуалізовані, а образ юнака навіть у розвитку. Після ув'язнення в Бастилію і загибелі Сент-Ів Простак відчуває надзвичайну ворожість до соціальної несправедливості. Після звільнення він повертається до дому.

7. Творчість Жан-Жака Руссо (1712–1778)

Жан Жак Руссо (1712–1778) – письменник і філософ, якого найбільшою мірою можна вважати провісником Французької революції. Француз за національністю, він народився у Женеві. У 1742 році, вже зрілим чоловіком оселився у Парижі. Там він близько зійшовся з відомими на той час філософами, Дідро високо оцінив його здібності.

Руссо належить до сентименталістів і у філософській, і у художній творчості. Відкидаючи раціональний спосіб пізнання, культ розуму і логічного мислення, він вважає, що дійсність можна пізнати лише через почуття, інтуїцію; почуття він сприймає як провідну сферу свідомої діяльності людини. Руссо стверджував загальну рівність, бо всім людям від природи дарована здатність відчувати. Головне завдання мистецтва, на його думку, полягає у здатності торкатися людського серця, виховувати вміння відчувати.

Творчість Руссо розпочалася з написання філософських трактатів. «Трактат про науки і мистецтва» (1750) мав на меті визначити суспільну і етичну роль наук і мистецтв. Руссо приходив до незвичайного висновку: розвиток науки і мистецтва свідчить про занепад моралі у суспільному житті. На думку філософа, чим розвиненішими стають названі сфери життєдіяльності, тим аморальнішою стає людина, яка ними користується, відходячи від свого природного стану, під впливом розкоші цивілізації занепадають природні духовні властивості особистості. Руссо засуджує цивілізацію з етичної точки зору.

Трактат «Роздуми про причини і підґрунтя нерівності серед людей» (1755) досліджує причини збідніння народу і доводить, що джерелом його є необмежене панування приватної власності. На його думку, зростання цивілізації, як закономірного процесу розвитку суспільства, супроводжується посиленням політичної і соціальної нерівності. Оскільки знищити приватну власність неможливо, бо вона стала основою суспільства, її потрібно перерозподілити рівномірно між усіма членами суспільства. В цьому проявляється соціальна критика цивілізації.

Трактат «Суспільний договір» (1762) демонструє соціально-політичні погляди письменника, і є, по суті, ідеальною конституцією ідеальної держави. Руссо вважає, що в основі державного врядування повинен лежати суспільний договір між урядом і народом. Мета такого договору – щастя всіх громадян, він гарантує їхні права на свободу, рівність, недоторканість власності. Абсолютна влада, за Руссо, належить народові, а законодавець – лише представник загальної волі. Будь-який уряд повинен контролюватися народом, і якщо він не виконує умови договору, його потрібно скасувати. Але й народ повинен підкорятися тим законам, які встановлено у цьому договорі.

Філософські погляди Руссо у повній мірі представлено і в його художніх творах. «Еміль, чи Про виховання» (1762) – філософський роман-трактат, роман-утопія, в якому представлено методи і завдання ідеального природного виховання дитини, внаслідок якого можна

сформувати тип ідеальної людини, вільної від впливу потворної цивілізації.

Найповніше концепція русоїзму подана у романі «*Юлія, чи Нова Єлоїза*», епістолярному за формою, що надавала розповіді достовірності, правдивості, допомагала глибше проникнути у світ переживань героїв. Твір демонструє особливості світогляду філософа: основні проблеми – культ добродетей і природи – вирішуються у романі з допомогою «сердечних порухів»; герої стали ідеальним втіленням концепції природної людини; почуттєвий аспект проявляється в описах душевних переживань, патетики кохання, відчаю пристрасті; у романі виражена душа автора, його описи впливають на душі читачів.

Виступає Руссо в романі і як противник соціальної нерівності, станових упереджень. Ця проблема покладена в основу сюжету роману, в якому описується кохання дворянки Юлії до її вчителя-філософа, скромної простої людини Сен-Пре. Роман складається з двох книг, кожна з яких має по три частини. В першій книзі змальовується почуття закоханих, які руйнують суспільні перепони, їхня пристрасть, що представлена як природний прояв особистості. Друга книга прославляє моральний обов'язок, оповідає про вимушений шлюб Юлії з Вольмаром, який був рівний з нею у соціальному плані. Юлія знаходить щастя в сім'ї, з радістю виконує обов'язки дружини, матері, господині маєтку. Цікавим є погляд Руссо на кохання і шлюб, які не обов'язково повинні, з точки зору письменника, знаходитись у певній послідовності і залежності. Шлюб – відносини соціальні, і не обов'язково він повинен слідувати після кохання, подружжя буде свої стосунки на взаємних обов'язках. Прикладом стають стосунки Юлії і Вольмара, який не кохає Юлію, але допомагає їй справитися зі своїми почуттями, виконати обов'язок перед сім'єю, суспільством. Живуть вони в небагатому маєтку, але правильне ведення господарства дає їм можливість жити безбідно. Руссо демонструє свій погляд на різні аспекти соціальних відносин: дружина і чоловік; господар і слуги; батьки і діти. Природне оточення допомагає реалізуватися ідеальним проявам соціальних відносин. Події роману розгортаються у Швейцарії, біля півніжжя Альп. Чудова природа і раніше була предметом зображення в літературі, але Руссо зробив її причетною до життя людей, вона розраджує, втішає, допомагає людині знаходити в собі сили для життя. Гармонія природи благотворно впливає на людину, врівноважує і її життя, робить його повним і щасливим.

«*Сповідь*» Руссо (1766–1769, опублікована 1782–1789) вважають найцирішою автобіографією у світовій літературі. Письменник опи-

сав не лише зовнішні події, що відбулися в його житті, він представив історію формування своєї душі, свого світогляду. Автор не приховує нічого найособистішого, не боїться виглядати непривабливим. Глибокий самоаналіз поєднується із розумінням цінності духовного життя особистості і її загальної значущості.

Творчість Руссо мала величезний вплив на його сучасників і на наступні покоління літераторів. Виник цілий рух, який отримав назву русоїзм. Послідовниками Руссо у Франції були Лакло, Сен-П'єр, Мерс'є, Бретон та ін. Концепції Руссо були сприйняті діячами Великої Французької революції, зокрема Робесп'єром. Ідеї Руссо були близькими і романтикам кінця XVIII – початку XIX ст. в різних країнах Європи, і навіть реалістам: Шатобріан, Фур'є, Сен-Сімон, Жорж Санд, де Сталь, Мюссе, Гюго, Кант, Фіхте, Гете, Шиллер, Бернс, Байрон, Шеллі, Карамзін, Радіщев, Пушкін, Достоевський, Толстой та ін.

Висновок. Просвітницька думка у Франції набула величезного авторитету серед більшості верств населення. Письменники і філософи цього періоду володіли думками і бажаннями суспільства, яке було налаштоване на зміни. Безпосередньою спадкоємицею літератури Просвітництва у Франції стала література Великої французької революції ХУІІІ ст. Вона являє собою новий етап літературного розвитку.

Літературознавчий структуралізм і семіотика

Дисципліна: Методологія сучасного літературознавства.

Вид лекції: оглядова.

Дидактичні цілі:

Навчальні: ознайомлення з основними поняттями і категоріями структуралізму і семіотики в літературознавстві ХХ ст.

Розвиваючі: розвинути теоретичні знання, що стосуються методології літературознавства та розширити потенціал їх практичного використання в процесі аналізу літературного тексту.

Виховні: засобами навчального предмета забезпечувати більш високий рівень естетичного сприйняття літературно-художнього твору.

Міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки: Новітня література Великої Британії та США; Історія лінгвістичних учень; Філософія; Естетика; Теорія літератури; Методика викладання зарубіжної літератури у вищих навчальних закладах.

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

Навчально-методичне забезпечення: мультимедійна презентація.

План лекції

1. Становлення літературознавчого структуралізму як наукової галузі. Структуралізм у контексті інших літературознавчих методів.
2. Основні напрями розвитку структуралізму.
3. Засновки та принципи семіотичної теорії.
4. Рівні семіотичного аналізу тексту.

Рекомендована література

1. Барт Р. Введение в структурный анализ повествовательных текстов // Французская семиотика: от структурализма к постструктурализму. М., 2000. Или: Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX веков. Трактаты, статьи, эссе. М., 1987.

2. Бремон К. Логика повествовательных возможностей // Семиотика и искусствознание. М., 1972.
3. Греймас А.-Ж. Структурная семантика: в поисках метода. М., 2004.
4. Еко У. Як написати дипломну роботу: Гуманітарні науки. – Тернопіль: Мандрівець, 2007. – 224 с.
5. Єрмоленко Володимир. Тропіл Леві-Строса // Критика. 2009. № 11–12 (145–146).
6. Женетт Ж. Повествовательный дискурс. Критика и поэтика. Поэтика и история. Введение в архитекткст // Там же. Т. П.
7. Женетт Ж. Структурализм и литературная критика. Границы повествовательности // Женетт Ж. Фигуры. Работы по поэтике: в 2 т. Т. I. М., 1998.
8. Западное литературоведение XX века: Энциклопедия. – Москва : Intrada, 2004. – 560 с.
9. Косиков Г.К. Структура и/или текст // Французская семиотика: от структурализма к постструктурализму. М., 2000.
10. Леві-Строс К. Первісне мислення. – К.: Український центр духовної культури, 2000. – 324 с.
11. Леві-Строс К. Структурна антропологія. Пер. з французької Зоя Борисюк. – К.: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 1997. – 387 с.
12. Література. Теорія. Методологія: Пер. з польськ. / Упор. і наук. ред. Д. Уліцької. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. – 543 с.
13. Риффатер М. Формальний аналіз і історія літератури // Новое литературное обозрение. 1992. № 1.
14. Структурализм: за и против : сборник статей. М. : Наука, 1975. – 464 с.
15. Тодоров Ц. Поняття літератури та інші есе / Цветан Тодоров ; [пер. з фр. Є. Марічев]. – К. : Видавн. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. – 164 с.

Інформаційні ресурси

- «Портал художньої, наукової і навчальної літератури» –
<http://www.twirpx.com>.
- «Читальний зал» – <http://www.ex.ua/>
- «1576. Бібліотека Українського світу» – <http://1576.ua/books/3489>
- «Научная электронная библиотека» – <http://elibrary.ru/>
- «Національна бібліотека України імені В.І. Вернадського» –
<http://nbuv.gov.ua/>

Текст лекції

1. Становлення літературознавчого структуралізму як наукової галузі. Структуралізм у контексті інших літературознавчих методів

Структуралізм як певна методологічна стратегія в ХХ ст. утвердився в різних галузях гуманітарного знання і відзначився спільністю філософсько-епістемологічних уявлень, методологічних установок і принципів аналізу. Складався у період від початку ХХ ст. і по 40-ві включно. У формуванні структуралізму взяли участь Женевська школа лінгвістики (Ф. де Соссюр та його учні), російський формалізм, празький структуралізм, американська школа семіотики Ч. Пірса і Я. Моріса, Копенгагенський та Нью-Йоркський лінгвістичні гуртки, структурна антропологія К. Леві-Стросса, структурний психоаналіз Ж. Лакана, структура пізнання М. Фуко, структурна лінгвопоетика Р. Якобсона з його теорією поетичної мови.

Власне літературознавчий структуралізм склався внаслідок діяльності так званої «Паризької семіологічної школи» (ранній Р. Барт, А.-Ж. Греймас, К. Бремен, Ж. Женетт, Ц. Тодоров та ін.), а також «Бельгійської школи соціології літератури» (Л. Гольдман і його послідовники). Час найбільшої популярності та впливу французького С. – із середини 50-х (публікація в 1955 «Сумних тропіків» Леві Стросса) до кінця 60-х – початку 70-х. В США С. зберігав свій авторитет протягом всіх 70-х років (Дж. Каллер, К. Гільєн, Дж. Принс, Р. Скоулз, М. Ріффатерр).

На межі 70-х – 80-х ті дослідники, які більшою або меншою мірою залишилися вірними структуралістським установкам, зосередили свої зусилля у сфері наратології, проте більшість колишніх структуралістів перейшли на позиції постструктуралізму і деконструктивізму.

Структуралізм як структурно-семіотичний комплекс уявлень у своїх самих загальних рисах мав явно лінгвістичну орієнтацію і опирявся на новітні за тим часом концепції мовознавства і семіотики. В першу чергу це стосувалося теорії знака Ф. де Соссюра як певного цілого, яке є результатом асоціації означаючого (акустичного образу слова) і означуваного (поняття).

Підкреслювалось, що знак за своєю природою «довільний» щодо означуваного: в різних природних мовах (англійській, французькій, російській і т.д.) одне і теж поняття, наприклад, «дерево» може означатися по-різному: tree, arbre, – проте його вживання строго впоряд-

коване в тій конкретній лінгвістичній системі, якою є будь-яка природна мова:

«Слово «довільний»... не повинно розумітися в тому розумінні, що означаюче може вільно обиратися мовником (...людині невласливо внести навіть найменшу зміну в знак, вже прийнятий певним мовним колективом)».

Найсуттєвішим в цьому положенні Соссюра була теза про нерозірваність означаючого і означуваного, невід'ємних один від одного як дві сторони паперового листа («Мову можна також порівняти з аркушом паперу. Думка – його лицьова сторона, а звук – зворотна; не можна розрізати лицьову сторону, щоб не розрізати й зворотну») (Соссюр: 1977, с. 145).

Іншими базовими поняттями, якими оперували теоретики структуралізму, що спиралися на вчення про мову Соссюра і його послідовників, були постулати про колективний характер мови («Мова існує тільки в силу свого роду договору, який заключений членами колективу») (там само, с. 52) і його первісну комунікативну природу. З цим було пов'язане і уявлення про код як сукупність правил чи обмежень, які забезпечують функціонування мовленнєвої діяльності природної мови чи будь-якої знакової системи: іншими словами код забезпечує комунікацію, в тому числі і літературну. Він повинен бути зрозумілим для всіх учасників комунікативного процесу і тому, згідно із загальноприйнятим поглядом, носити конвенціональний (договірний) характер. Таким чином, і сама мова розумілась як система правил, тобто як кодифікована мова.

Окрім лінгвістичної основи іншою невід'ємною складовою структуралізму є поняття структури. Згідно з Ж. В'єту і Ж. Паже структуру можна визначити як модель, прийняту в лінгвістиці, літературознавстві, математиці, логіці, фізиці, біології і т.д., в якій є 3 умови: а) цілісність – підкорення елементів цілому і незалежність останнього; б) трансформація – впорядкований перехід однієї підструктури (чи рівня організації елементів, які складають дану структуру) в іншу на основі правил породження; в) саморегуляція – внутрішнє функціонування правил в межах даної системи.

Основна тенденція в розумінні структури у французьких літературознавців полягала в тому, що складові її елементи розглядалися як функції (традиція, закладена російськими формалістами), проте в протиставленні російським формалістам і пражським структуралістам, які акцентували історично мінливий, діахронічний аспект будь-якої системи літературного характеру, на перший план в структура-

лізмі вийшла проблема синхронії. Наприклад, А.-Ж. Греймас, Р. Барт, К. Бремен, Ж. Женетт, Ю. Кристева, Ж.-К. Коке, Ц. Тодоров намагалися виявити внутрішню структуру сенсопородження і сюжетної побудови любого оповідання поза залежністю від часу його виникнення і створити систематизовану типологію жанрів.

Лінгвістична орієнтація структуралістів виявилась також у тому, що вони розвивали гіпотезу американських мовознавців Е. Сепира і Б. Уорора про вплив мови на формування моделей свідомості (наприклад, Уорор на основі того факту, що в ескімоській мові є набагато більше слів для означення різних видів снігового покриву, ніж в англійській мові, стверджував, що в ескімосів існує особлива здатність бачити ці відмінності, які не помічають носії англійської мови) і відстоювали тезис, згідно з яким мова і її конвенції одночасово породжують і відмежовують бачення людини аж до того, що саме сприйняття дійсності структурується мовою; поетичну ж мову почали розглядати як основний законодавець лінгвістичної творчості на всіх рівнях, починаючи з фонетичної організації мовного матеріалу і закінчуючи моделюючою і констатуючою здатністю специфічним чином організувати пізнавальний універсам – епістему.

Ця тенденція зберігалася і у більшості постструктуралістів, які виходили з панмовної концепції свідомості, тобто з тотожності мови та свідомості. Більше того сам світ в уявленні структуралістів був структурований за законами мови, за законами «універсальної граматики».

Хоча літературознавчий структуралізм немислимий поза семіотичними концепціями, ці його дві складові далеко не завжди мирно вживалися один з одним. Попри те, що семіотика як окрема дисципліна зовсім не обмежується лише сферою літератури, проблема полягає також і в тому, що послідовно семіотичне розуміння природи мистецтва по своїй суті протирічить тій структуралістській тенденції, в рамках якої літературний текст розглядався як замкнена в собі автономна сутність. Характерні жорсткі та безплідні дебати у французьких журналах кінця 60-х – початку 70-х про принцип «замкнутості» літературного тексту. Ця певна несхожість первинних установок стала особливо гостро відчуватися у період кризи структуралістської доктрини, який тоді ж настав. Даний період часто називають часом «семіотичної критики структуралізму» (роботи раннього Ж. Дерріда, Ю. Кристевой, групи «Tel Quel», пізнього Р. Барта). Замість слова «структуралізм» стали використовувати «семіотика».

2. Основні напрями розвитку структуралізму

У рамках структуралізму іноді виділяють три напрями: 1) семіологічно-структурний, 2) граматику тексту, і 3) семіотично-комунікативний. Перше в цілому охоплює представників «Паризької семіологічної школи», які прагнули виробити адекватні способи опису наративно означуваних структур і відповідної їм граматики оповіді. Напрямок граматики тексту ставить перед собою завдання на основі лінгвістичних правил створити модель граматики тексту, яка повинна описувати не тільки мовну, але й наративну компетенцію і тим самим виявити специфіку процесів переходу з глибинних на поверхневі структури найсамих різноманітних текстів, в тому числі і літературних. Третє направлення – семіотично-комунікативне – розроблялось у працях З. Шмідта, Г. Вітольда, Е. Моргенталера і ін., які акцентували перш за все фактори породження і сприйняття тексту, а також намагалися охарактеризувати інтра- і інтертекстуальні комунікативні аспекти відношень між відправником і одержувачем мовної інформації і дослідити взаємообумовлений зв'язок внутрішніх властивостей тексту (його «репертуар», «оповідні стратегії», «перспективи») і специфіки його сприйняття.

Загальну характеристику структуралізму, відфільтровану в результаті чвертьстолітньої постструктуралістської критики, дав американський учений М. Саруп: «Структуралізм, як спроба виявити загальні структури людської діяльності, знайшов свої основні аналогії в лінгвістиці. Добре відомо, що структурна лінгвістика заснована на проведенні чотирьох базових операцій: по-перше, вона переходить від дослідження усвідомлених лінгвістичних феноменів до вивчення їх безсвідомої інфраструктури; по-друге, вона сприймає терми опозиції не як незалежні сутності, а як свою основу для аналізу відносин між термами; по-третє, вона вводить поняття системи; по-четверте, вона націлена на виявлення загальних законів». У постструктуралізмі Саруп відмічає радикалізацію і поглиблення критичного пафосу структуралізму. Зокрема, якщо структуралізм бачить істину «за» текстом чи «в» ньому, то постструктуралізм підкреслює взаємодію читача і текста, яка породжує своєрідну силу «продуктивності змісту» (тезис, найбільш ґрунтовно розроблений Ю. Кристевой).

Загальноєвропейська криза раціоналізму в кінці 60-х, однією з форм якої у сфері літературознавства і був структуралізм, призвела до чергової зміни парадигми наукових уявлень і витісненню структуралізму на периферію дослідницьких інтересів іншими, більш ав-

торитетними на Заході в останнє тридцятиліття ХХ ст. напрямками – постструктуралізмом і деконструктивізмом.

3. Засновки та принципи семіотичної теорії

Семіотика має глибокі історичні корені. Витоки сучасної теорії знаків сягають античних часів. У XVII–XVIII століттях у вивченні знаків виразно стали проглядатися два напрямки. Перший полягав у тлумаченні знакового процесу за традиціями метафізики Арістотеля та Платона. Другий був пов'язаний із прагненням наблизити теорію знаків до емпіричних наук та філософії. У першому напрямку працював Лейбніц, у другому – британські емпірики (Бекон, Берклі, Гоббс, Юм і Локк).

Загальні принципи семіотики як науки про знаки були висунуті на основі спостережень над мовою, одночасно й незалежно, у працях американського філософа Ч.С.Пірса та швейцарського лінгвіста Ф. де Соссюра, причому перший прагнув до створення особливого варіанта математичної логіки, а другий – до визначення предметної галузі різних знаків як об'єктів нової науки. Засновники науки про знаки називали її по-різному: Ч.С.Пірс запровадив термін «семіотика», а Ф.де Соссюр назвав її «семіологією».

Особливої популярності семіотична теорія набула в 1950-ті роки. Тоді ж вона привернула увагу літературознавців. Стрімкий розвиток структурної лінгвістики, популярність ідей лінгвіста Ф. де Соссюра, поширення загального структуралізму створили придатний ґрунт для використання семіотичного методу в літературознавстві. Використання семіотичного апарату до опису літератури, як і мистецтва в цілому, стимулювалося прагненням відійти від традиційних інтуїтивно-суб'єктивних методів аналізу художніх творів і поставити вивчення літератури на наукову основу, максимально наблизивши її до «точних» наук.

У Франції яскравими представниками семіотичного літературознавства є Р. Барт, А.-Ж.Греймас, Ю.Крістева, Ц.Тодоров і багато інших учених. В американській семіотиці традиції Ч.Пірса та Ч. Морріса збагачуються студіями літературознавців Р.Скоулза, Дж. Каллера, М. Ріффатерра, С.Четмена, У.Стейнер, Н.Армстронг, Ч.Альмана, Дж. Шерріффа, С.Віттіг, Г.Х'югса, А.Бергера та інших. Особливо плідною була діяльність представників московсько-тартуської школи – Ю. Лотмана, В. Іванова, В. Топорова, Б. Успенського, О. П'ятигорського та ін.

Характерним для семіотичних досліджень у галузі літератури став якісно новий підхід до художніх творів та літератури загалом.

Новаторство семіотики, як зазначає французький літературознавець Ц.Тодоров, полягає в тому, що семіотичний підхід до літератури веде до перегляду ідеї самої літератури. Семіотики відмовляються визначати мистецтво як мімесис, репрезентацію реальності й передовсім зосереджують увагу на семіозисі (знаковій діяльності), на відкритті в тексті глибинного рівня сигніфікації.

Визначення літературознавчої семіотики у різних дослідників мають значні розбіжності. Так, Ц.Тодоров є прихильником найбільш традиційної дефініції: «Семіотика – це вивчення систем знаків». Американець Дж.Каллер переконаний: «Семіотика взагалі проголосила, що вивчення літератури має бути передовсім дослідженням способів та шляхів літературної сигніфікації». Схоже за своєю спрямованістю на сигніфікацію визначення літературознавчої семіотики наводиться у Принстонській енциклопедії з поезії та поетики: «Розглядаючи соціальні та культурні феномени як знаки, семіотика вивчає системи правил та конвенцій, що дають їм можливість мати значення». Ще більш узагальненим є визначення «семіології» французьким літературознавцем Р.Бартом як «науки про значення». Ю.Лотман, разом із іншими представниками радянського та пострадянського літературознавства, акцентує увагу на комунікативній спрямованості семіотики і визначає її як «...науку про комунікативні системи та знаки, які в процесі спілкування використовують люди (і не тільки люди, а й тварини та машини)». Для Р.Якобсона семіотика перш за все пов'язана з вивченням повідомлення: «Кожне повідомлення складається зі знаків; відповідно, наука про знаки, під назвою семіотика, має справу з цими загальними принципами, які лежать в основі структури всіх знаків, а також зі специфікою різноманітних знакових систем і з повідомленнями, що використовують ці різні види знаків».

У розвитку літературознавчої семіотики виділяють два періоди. Перший період – 60-ті роки ХХ століття – охоплює той час, коли літературознавча семіотика і структуралізм йшли пліч-о-пліч, спрямовуючи свої зусилля на вирішення спільних проблем, тоді як другий період, що починається з 70-х років, характеризується перевагою семіотики над структуралізмом, його активною критикою та розвитком власне семіотичного літературознавства.

Однією з найхарактерніших рис семіотичного літературознавства є текстоцентризм. Т.Себек, характеризуючи розвиток семіотики у США, зауважує: «З середини століття та, як мінімум, до приходу ери так званого постструктуралізму ... з'явилася величезна кількість явно чи неявно семіотичних праць, що стосуються текстових

питань». У 60–70-ті роки ХХ століття поняття «текст», за словами Ю. Лотмана, «...безперечно, один із найуживаніших термінів у науках гуманітарного циклу». Текст вважається фундаментальним поняттям семіотики, однак зміст його значно змінюється в залежності від поглядів, смаків та намірів різних учених. Показовим є висловлювання польської дослідниці М.Майєнєвої з цього приводу: «Поняття тексту для семіотика дуже важливе. Воно не обов'язково стосується тільки мовних структур. Будь-яка знакова структура, що передає певне цілісне значення, є текстом. Картина, ритуал, певна поведінка – це тексти з семіотичної точки зору. Дати точне визначення тексту важко в багатьох відношеннях. Воно може змінюватися залежно від точки зору дослідника, від того, у відношенні до якого більшого циклу розглядається текст». Особливість семіотичного підходу полягає в тому, що поняття «текст» тлумачиться занадто широко, його межі розмиваються, що призводить до накладання категорії тексту на зовсім неоднорідні явища. Літературні твори, картини, музичні твори, різні продукти людської культури, історія та навіть сама людина, а також явища природи розглядаються семіотиками як тексти. Таке розуміння тексту викликає значну критику з боку прихильників традиційного літературознавства, які переконані, що наближення літератури до інших суспільних явищ не дає змоги робити серйозні загальносеміотичні висновки і нерідко призводить до того, що деякі структурні якості літературних творів довільно нав'язуються творам з інших видів мистецтв.

У 60-ті роки ХХ століття художній твір для семіотиків є текстом, що визначається як будь-яка семантично організована послідовність знаків або як один знак. У цей час у більшості структурно-семіотичних досліджень текст розглядається автономно і вважається завершеним та самодостатнім, таким, що концентрується на собі самому, на відношеннях між своїми внутрішньо текстовими елементами. Вважається, що будь-яка інформація стосовно історичної епохи, біографії автора, реальних подій, реакцій читача тощо не важлива для встановлення значення твору, а отже не потребує уваги. Інакше кажучи, для семіотики на ранній стадії розвитку характерний іманентний погляд на текст.

На першому етапі розвитку представники семіотичного літературознавства прагнуть з'ясувати специфіку літератури, припустивши, що існують певні «літературні знаки», які й роблять інститут літератури єдиним поняттям. Продовжуючи дослідження російських формалістів, вони займаються пошуками «літературності» – того, що ро-

бити сукупність художніх творів літературою, причому шукають, починаючи вже з самого елементарного рівня. Однак, в результаті таких пошуків з'ясовується, що література на всіх рівнях має властивості, спільні з іншими подібними їй явищами (слова та речення, з яких складається літературний текст, виявляються подібними до інших висловлювань), тому проведення чіткої межі між літературою і нелітературою видається практично неможливим. У результаті, поняття літератури як цілісного феномена видається деяким семіотикам досить сумнівним, адже набагато більше спільного, на їхню думку, виявляється у літературних феноменів не з іншими художніми творами, а з іншими видами мовлення (так, ліричний вірш є ближчим до молитви, ніж до роману типу «Війна і мир»). Виходячи з цього, Ц.Тодоров, наприклад, пропонує замість літератури розглядати різні види літературних дискурсів.

Ряд представників семіотичного літературознавства, на відміну від традиційної критики, відмовляються визнавати літературу наслідують реальності й наголошують на самореференційному характері будь-якого твору. Ц.Тодоров зазначає: «За винятком складних випадків ономапої, мова, літературна чи ні, ніколи не імітує світ і не може цього робити: або відбувається посилення від одного слова до інших ... що є міцнішим зв'язком, ніж імітація (мотивація), оскільки це ідентичність; чи відбувається посилення від слова до нелінгвістичного матеріалу, у такому разі встановлюються відношення десигнації, не імітації». На першому етапі розвитку семіотичного літературознавства вважається, що література, як і мова, є системою знаків, яка не залежить ні від чого за її межами. З цього витікає, що кожен текст концентрується на собі самому, на відношеннях між своїми внутрішньотекстовими елементами, на власних способах смислотворення.

Починаючи з 1970-х років, семіотичні ідеї значно трансформуються, що дає вагомий підстави говорити про початок другого етапу в розвитку семіотичного літературознавства. Його прихильники все більше схиляються до думки, що література являє собою не стільки мову (*langue*), скільки мовлення (*parole*). У зв'язку з цим вони приходять до визнання обмеженості засобів лінгвістики як основного інструмента аналізу художнього твору. На зміну науці про мову вони пропонують поставити нову дисципліну – лінгвістику мовлення, об'єктом якої мають стати понадфразові єдності, тобто тексти. Характерним вираженням таких поглядів стала праця Р.Барта «Лінгвістика тексту» (1970), де він пише про потребу в створенні «лінгвістики (зв'язного) тексту (*linguistique du discours*)» або «транслінгвістики»,

що становитиме окремий розділ семіотики, в якому об'єднуються дослідження міфу, казки, новели, поезії, стилю з тими, об'єктом яких стане все безкінечне різноманіття фольклорних та літературних текстів, що відносяться до сфери масових комунікацій. Основна відмінність «транслінгвістики» або «лінгвістики дискурсу» від лінгвістики, на думку Р.Барта, полягає в тому, що об'єкт останньої обмежується реченням, тоді як перша займатиметься відрізками тексту від речення й вище. Р.Барт також зазначає, що функція мови як основного об'єкта лінгвістики «...обмежується рамками комунікації як такої; системи, що вивчаються транслінгвістикою, маючи мовну природу, також, зрозуміло, виконують цю комунікативну функцію, але в них вона модифікується та ускладнюється цілим рядом вторинних функцій; добре відомо, що художній твір являє собою окреме повідомлення, але також і те, що це повідомлення служить пропагандистським, естетичним, розважальним, ритуальним і т. п. цілям, і що ці цілі приносяться до нього зовсім не випадково, а визначаються соціальним кодом». Об'єктом транслінгвістики має стати зв'язний текст або дискурс.

Обмеженість використання лінгвістичних моделей у вивченні літератури обґрунтував ще у 1960-ті роки М.М. Бахтін: «Дещо спрощуючи справу: чисто лінгвістичні відношення (тобто предмет лінгвістики) – це відношення знака до знаків у межах системи мови або тексту (тобто системні або лінійні відношення між знаками). Відношення висловлювань до реальної дійсності, до реального суб'єкта, що говорить, і до реальних інших висловлювань, відношення, що вперше роблять висловлювання істинними чи помилковими, прекрасними тощо, ніколи не зможуть стати предметом лінгвістики. Окремі знаки, системи мови чи текст (як знакова єдність) ніколи не можуть бути ні істинними, ні хибними, ні прекрасними тощо».

4. Рівні семіотичного аналізу тексту

У 70-ті роки увага семіотиків переноситься з синтаксичного рівня аналізу текстів на прагматичний та семантичний рівні.

У праці «S/Z» Р.Барт так показує зміни в погляді на текст: «...Хоча немає нічого, існуючого поза текстом, не існує і тексту як доведеного цілого (що, навпаки, стало б джерелом його внутрішньої впорядкованості, погодженості взаємодоповнюючих елементів, які перебувають під батьківським оком Репрезентативної Моделі): слід звільнити текст від усього, що йому не належить і в той же час звільнити з-під гніту цілісності ... множинному текстові невідома наратив-

на структура, граматики чи логіка розповіді; якщо час від часу вони дають про себе знати, то лише тією мірою ... якою ми маємо справу з не до кінця множинними текстами...».

Як слушно наголошує Дж.Каллер, важливою відмінністю власне семіотичних досліджень цього періоду є те, що «...літературні твори розглядаються не як автономні сутності, «органічні цілі», а як інтертекстуальні конструкції: послідовності, що мають значення у відношенні до інших текстів, які вони приймають, цитують, пародіюють, заперечують або, взагалі, трансформують. Текст може бути прочитаний тільки у відношенні до інших текстів, і це уможлиблюється кодами, які оживляють дискурсивний простір культури»; «...Текст являє собою не лінійний ланцюжок слів, що виражають єдиний телеологічний смисл (повідомлення Автора-Бога), а багатомірний простір, де сполучаються та суперечать один з одним різні види письма, жоден з яких не є вихідним; текст зітканий з цитат, що відсилають до тисяч культурних джерел,» – пише Р.Барт.

Якщо на першій стадії розвитку семіотичного літературознавства семіотики зосереджувалися переважно на структурному аналізі, то другий період характеризується переходом до текстуального аналізу, метою якого, за словами Р.Барта, є «...не опис структури твору, тобто не реєстрація цієї структури, а радше створення рухливого структування тексту (структурування, яке переміщується від читача до читача протягом історії), проникання у смисловий обсяг твору, у процес його «означування». Саме процес набування значення у творі, підключений до інших текстів, інших кодів, стає об'єктом текстуального аналізу.

Текстуальний аналіз передбачає новий підхід до значення тексту. Якщо на першій стадії розвитку літературознавчої семіотики значення тексту розглядалося переважно як «інтратекстуальне», таке, що встановлюється з відношень елементів у межах системи, то на другій стадії значення тексту тлумачиться як «інтертекстуальне», таке, що залежить від відношень тексту до інших текстів, визначається його місцем у системі текстів. Р.Барт пише: «Текстуальний аналіз не намагається відшукати чим є те, що визначає текст (зібрати його у цілість як наслідок причинної послідовності), а радше як текст вибухає і розсіюється у міжтекстуальному просторі».

Літературознавці-семіотики визнають всі можливі прочитання і значення тексту рівноцінними. «Так само, як лінгвіст не пропонує нові значення для речень, семіотик не прагне визначити справжнє значення вірша. Його завдання дескриптивне, а не прескриптивне

й оцінююче», – підкреслює Дж.Шеріфф. Прочитання твору можуть бути численними, але жодне з них не є невірним, кожне додає дещо до твору. Тому, як зауважує Т.Гоукс, «...у кінцевому рахунку літературний твір складається з усього, що було про нього сказано. У результаті ніякий твір ніколи не «вмирає». «Твір є вічним не тому, що він накладає єдине значення на різних людей, а тому, що він пропонує різні значення одній людині, розмовляючи однією символічною мовою в усі часи: твір припускає, людина розпоряджується,» – стверджує Р. Барт. Цим пояснюється й те, що одна й та сама людина по-різному тлумачить текст на різних стадіях свого життя, а її перше прочитання тексту значно відрізняється від другого і подальших прочитань.

Тексти мають можливість бути прочитаними різними способами, і чим відкритіший текст, тим більше можливих смислів він має. У.Еко, а разом із ним Р. Барт і деякі інші семіотики вважають, що існують два типи текстів: «відкриті» («писабельні») і «закриті» («читабельні»). Для семіотичного аналізу більш цікавими виявляються перші, оскільки вони є розкритими для різного прочитання їх читачами, що уможливує отримання такими текстами множинних значень. У такому разі читачі можуть створити власну думку про предмет, а не обмежувати свою діяльність пошуком авторського значення, вкладеного у повідомлення.

Характерним для семіотичного вивчення літератури є те, що, на відміну від традиційної критики, де створення художніх творів вважалося чимось звеличеним, загадковим, таким, що пояснюється тільки індивідуальним «генієм», семіотики прагнуть до наукового аналізу процесів створення і сприйняття текстів, вони намагаються знайти й пояснити об'єктивні причини того, що тексти мають значення, часто різні для різних читачів. Іншими словами, використання семіотичного методу у вивченні літератури спричинило виведення текстових процесів зі сфери загадкового.

Оскільки семіотичне літературознавство вирізняється орієнтацією на синхронічний підхід до досліджуваних явищ, його часто звинувачують в антиісторизмі, заявляючи, що за своєю природою воно протиставляється історії. Однак з цим частково можна не погодитись. Якщо структурно-семіотичні дослідження, які здійснювалися в галузі літератури протягом 60-х років ХХ століття, і справді зосереджувалися виключно на синхронічному підході до явищ та об'єктів, то на другій стадії розвитку літературознавчої семіотики ситуація дещо змінюється. Все ще надаючи безперечну перевагу синхронії над діахронією, семіотики приходять до визнання необхідності поєднан-

ня цих двох підходів у власних дослідженнях. У 70–90-ті роки ХХ століття прихильники семіотичного методу торкаються проблем історії і генезису літератури. Вони пропонують новий підхід до створення історії літератури, покладаючи великі сподівання на семіотичний метод. Основним недоліком традиційних історій літератури дослідники вважають те, що вони зосереджуються не на самих творах, а на особистостях, які їх написали. Так, критикуючи створені раніше історії літератури, Р.Барт зазначає: «...Перед нами ряд монографічних нарисів, кожен з яких зазвичай присвячений певній самоцінній величині, історія тут перетворюється на чергу поодиноких фігур: коротше, це не історія, а хроніка».

Прихильники використання семіотичного методу переконані в тому, що література відрізняється від усіх інших продуктів історії і має особливий статус. Такий статус зумовлюється тим, що література певною мірою протистоїть історії. Так, Р.Барт, в одній зі своїх праць «Історія чи література?» пише: «...Художній твір за своєю суттю парадоксальний, він є одночасно й знаменням історії, й опорою їй». Дж.Каллер вбачає особливість літератури у тому, що вона не піддається причиновому аналізу: «...Література непослідовна, літературні твори 1922 року не зумовлюються творами 1921 в тому смислі, в якому політичні, соціальні, економічні події є послідовно зумовленими. Чисто літературна історія, яка бере твори у їх хронологічній послідовності, була б невідповідною, якщо не неможливою, адже її темпоральність не відповідає б ніякому принципу розвитку чи причинового зв'язку». Відтак необхідно знайти інший принцип, який зробить можливим існування історії літератури. Такий принцип може бути знайдений через розгляд літератури у відношенні до суспільства, в якому вона виникла, тобто розуміння літератури як однієї із знакових систем, що входить до складу культури. Таким чином, літературознавча семіотика, випробувавши різні засоби іманентного та контекстуального аналізу художнього твору, приходять до нового відкриття культурно-історичної методології, збагаченої різноманітними сучасними підходами і методами аналізу тексту.

Висновок. Таким чином, якщо структуралізм все ще близький до традиційного розуміння процесу інтерпретації як виявлення укладеної в творі абсолютної художньої цінності, то семіотичні теорії розглядають текстуальну стратегію як систему «інструкцій», адресованих читачеві, образ і модель якого формується текстом незалежно і задовго до емпіричного процесу читання, тобто його безпосереднього сприйняття.

АМЕРИКАНСЬКА РЕАЛІСТИЧНА ЛІТЕРАТУРА КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ (Лекція перша)

Дисципліна: Історія зарубіжної літератури.

Вид лекції: тематична.

Дидактичні цілі:

Навчальні – ознайомити студентів з особливостями розвитку американського реалізму межі століть, творчої спадщини видатних американських письменників-реалістів; сформувати у студентів цілісну картину розвитку літератури;

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

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

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

Основні поняття: реалізм; ідейно-художня система, реалістична типізація, естетичні уявлення; реалістичні ідеї і мотиви.

План лекції

1. Історико-політичні та естетичні передумови виникнення реалізму в американській літературі.
2. Школа «місцевого колориту».
3. Рух «макрейкерів».
4. Творчість О. Генрі і Джека Лондона.
5. Аболіціоністський рух і творчість Марка Твена.

Рекомендована література

1. American Literature / Ed. G. Kearns. Mission Hills, California : Macmillan Publishing Company, 1987. P. 295–428.
2. Давиденко Г.Й., Стрельчук Г.М., Гречаник Н.І. Історія зарубіжної літератури ХХ століття : Навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2009. С. 195–210.

-
3. Зарубежная литература конца XIX – начала XX века: Учеб. пособие / Толмачев В.М. и др. Москва : Академия, 2003. С. 441–460.

Тексти

1. Лондон, Джек. Мартін Іден (будь-яке видання).
2. О. Генрі. Новели (будь-яке видання).
3. Твен, Марк. Пригоди Тома Сойєра (будь-яке видання).
4. London, Jack. White Fang. Київ : Знання, 2006. 263 р.

Текст лекції

1. Історико-політичні та естетичні передумови виникнення реалізму в американській літературі

По завершенні громадянської війни Півночі й Півдня (1861–1865 рр.) Америка, звільнившись від рабовласництва, вступила у період економічного розквіту і колоніальних загарбань. Було усунено перешкоди на шляху розвитку капіталізму. Стрімко розвивалися трести, корпорації, створювалися монополії. Збагачувалися одиниці, а розорювалися мільйони. США захоплюють Гавайські острови, Пуерто-Ріко, Кубу, Філіппіни, перетворюючи їх на колонії.

Відбувається активне освоєння західних територій (так званий фронтір). Їх заселяють мільйони емігрантів з Західної та Східної Європи. Відповідно, змінюється і національний склад держави. Більшість громадян ще зберігає непохитну віру в «американську мрію», що гарантує кожному індивіду («новому Адаму»), рай на грішній землі. Здається, що людина має необмежені можливості і може сповна проявити себе, адже країна має нескінченні природні ресурси, релігійні та соціальні обмеження ліквідовані. Отже, кожен знаходиться у рівних умовах з іншими, і шанси добитися успіху є рівними для усіх. Але, попри це, у суспільстві назрівають трагічні колізії, які першою, іще напوماцки, не вочевидь, зрозуміла саме література.

У 70-ті рр. на арену виходить новий літературний напрям – реалізм. Він запізнюється у порівнянні з європейським. Причому на межі століть американські митці не сприймають його естетичні концепції. Так, спираючись на традиції французького, англійського і російського реалізму, письменники США досить достовірні у зображенні специфічного місцевого колориту, створенні епосів національного життя. Але їхня творчість просякнута ідеями та ідеалами так званого «рожевого» (його ще називають «ніжним», «джентльменським») реалізму. В його основі – ідеали американського успіху, «американської мрії». Прибічники методу слідували «традиціям благопристойності»

і «бостонської школи», що були пов'язані з іменами Томаса Бейлі Олдріча і Вільяма Діна Ховеллса. В романах останнього («Їхня весільна подорож», 1872; «Випадкове знайомство», 1873; «Сучасний приклад», 1882 тощо), які присвячені конфлікту між розрахунком і наївності, відчутна витончена вишуканість: автор переконує читача, що Америці при таманні успіх і щасливе життя, забезпечити які можливо і потрібно неегоїстичною поведінкою. Однак згодом у творчості Ховеллса усе відчутнішим стає тяжіння до класичного реалізму з його критикою соціальної нерівності. Так, «Романи кар'єри», висувають проблему моральної ціни успіху. А роман «Енні Кілберн» (1888), написаний під впливом творчості Л. Толстого і першотравневого страйку і страти робочих у Чикаго, став серйозним кроком в становленні реалістичного методу письменника. Роман сповнений співчуття до бідних, сатиричним зображенням світу власників і спробою створити нових героїв.

Романи «У пошуках нового щастя» (1890) і «У світі випадковостей» присвячені проблемам американської преси і мистецтва. Автор, який називав себе соціалістом в теорії і аристократом на практиці, мріє про перебудову світу на соціалістичному підґрунті, адже Америка виявляється зовсім не такою демократичною, цивілізованою і вільною країною. Цю тему автор продовжує в романі «Мандрівник з Альгурії» (1894), де розповідає про Арістиду Хомоса (від латинського «Ното»). Цей громадянин вигаданої країни, де панує порядок і мир, відвідує Америку, в якій стикається з дисгармонійним суспільством, в якому царює розрив між бідними і багатими. Хомос читає американцям лекції про Альгурії, і слухачі жваво сприймають ідеї справедливого суспільства. Останні твори Ховеллса містять опис побуту сучасного письменникові життя. Це романи «Кептони» (1902) і «Син Роніала Ленгбріда» (1903).

2. Школа «місцевого колориту»

У витоків особливого шляху розвитку реалізму в США – школи «місцевого колориту» – стояла Гарріет Бічер-Стоу, яка використовувала принцип реалістичної типізації. Традиції колористів відчутні в творчості Сари Орн Джунт, чий збірка оповідань «Діпхевен» і роман «Край гостроверхих смerek», хоча і сповнені дидактизму, але вражають детальним описом буденної дійсності. Збірка Джорджа Кейбла «Давні креольські часи» відзначається вірністю деталей і яскравістю фарб. А ціла плеяда «колористів», таких як Джоел Чендотер Харріс, Едвард Еггтон, Чарлз Венделл Чеснат, Едгар Хоу, зображали людей

такими, якими вони є насправді, й особливу увагу приділяли впливу середовища на долю і характер людини.

До школи «місцевого колориту» можна віднести і митця різнобічного обдарування Френсіса Брета Гарта (1836–1902). Професійний журналіст, він зазнав успіху як автор літературних пародій. У перших своїх оповіданнях Гарт описував побут і звичаї простих американців, які потрапили до пастки «золотої лихоманки». Письменник ефектно, інколи з відчутною долею екзотики і авантюризму зображає «дно» суспільства: безробітних, повій, шукачів золота. Однак за Гартом, саме ці люди здатні на високі почуття, а не представники респектабельного суспільства. У новелах автор широко використовує національні фольклорні традиції, гротеск і алегорію в побудові ситуацій і характерів, а також іронію і сатиру. Головний зміст новел – заперечення пуританської моралі. Епопея «золотої лихоманки» продовжується в романах Б. Гарта «Габріель Конрой» (1876) і «Історія однієї копалини» (1878).

3. Рух «макрейкерів»

Межа століть в американській літературі була позначена активною співпрацею письменників з пресою. Особливо популярним був рух «макрейкерів» («ті, що розгрібають бруд»). Цей рух був тісно пов'язаний з американським натуралізмом (Стівен Крейн, Френк Норріс, Геролд Фредерік). Критик В. Ларрінгтон зазначав, що ці письменники, очолювані Лінкольном Стеффенсом, «знайшли не одну стічну яму, а силу силенну, під кожною мерією і під кожною будівлею, де розташовується влада штатів, – ями, що таємно вириті політиканами, які знаходяться на службі у капіталістів». І дійсно, Лінкольн Стеффенс був великим реформатором, автором книг «Ганьба міст» і «Боротьба за самоврядування», а його соратники Джон Говард Лоусон, Чарлз Рассін, Девід Грем Філліпс та інші багато зробили для того, щоб їх співвітчизники на власні очі побачили ганебні виразки на тілі американського суспільства. У традиції «макрейкерства» складалася і творчість Ептона Сінклера, творця роману про діяльність м'ясного тресту «Джунглі» (1906), що наробив свого часу багато галасу. Факти, описані Сінклером, викликали скандал. Злочини хазяїв чиказьких боєн, дикі умови праці робочих, інші факти, узагальнені письменником, стали гіркою правдою про тих, в кого влада, тих, для кого життя людини нічого не варте, а вигідна фінансова афера виправдовує підкуп і корупцію. І хоча ідеї Сінклера були соціалістичними, вони грішили зайвою емоційністю, що відчутно в романах «Семюель-шукач», «Сільвія» і «Король Вугілля».

Багато американських митців межі століть були у захваті від позитивістських ідей Г. Спенсера і захоплювалися натуралізмом. Тенденції, що були характерними для майстрів пера, – це інтерес до документу, фактів, наукових відкриттів, до опису життя соціальних організацій (банки, трести, корпорації). Усе сказане цілком відноситься і до творів Стівена Крейна, журналіста і письменника. Повість «Меггі, дівчина з вулиці» розповідає про трагічну історію простої дівчини, що гине під тиском безгрошів'я і невігластва. Герой оповідання «Щодо жебрацтва», бідняк, який потерпає від голоду, потрапляє до притулку, схожого на кладовище, де пізнає усю гіркоту становища «знедолених і скривджених». Працюючи військовим кореспондентом, Крейн потрапляє у своєрідну пастку: свідок колоніальних війн, він змушений оспівувати політику своєї держави, тоді як сам засуджує підкорення інших країн. Його твори цього часу є досить суперечливими. Повість «Червоний знак доблесті» пронизана ідеєю пацифізму, до якої доходить доброволець Генрі Флемінг, що став дезертиром на війні Півдня і Півночі. У збірці «Рани під дощем», яка об'єднує оповідання про підкорення Куби, розкривається суть конфлікту вищих і нижчих армійських чинів, адже останні є лише гарматним м'ясом у несправедливій загарбницькій війні.

4. Творчість О. Генрі і Джека Лондона

Доля О. Генрі (справжнє ім'я Сідней Портер, 1862–1910) – письменника тонкого іронічного обдарування – склалася доволі важко: хвороба на туберкульоз, втрата коханої дружини, п'ятирічне ув'язнення за розтрату в банку, зміна безлічі професій. Але в історію літератури О. Генрі увійшов як автор трагікомічних новел, просякнутих співчуттям до «знедолених і скривджених», до «маленьких людей», яких суспільство штовхає на самогубство або на злочин. Оповідання О. Генрі зібрані у збірці «Шістки і сімки», 1903), «Камені, що котяться» і «Чотири мільйони» (1906), «Серце Заходу» (1907), «Шляхетний крадій» (1908) та ін. Новели сповнені гіркої правди, болю за душі, що гинуть, засудження уседозволеності влади. Письменник багато в чому був пов'язаний з «традицією благопристойності», чого його навчило життя. Йому доводилося догоджати смакам публіки, захоплювати її несподіваними щасливими фіналами, писати про захопливі авантюри і пригоди. Але навіть такі оповідання несуть на собі відбиток таланту О. Генрі.

Значний внесок у розвиток реалізму на американському континенті зробив Джек Лондон (справжнє ім'я Джон Гріффіт, 1876–1916).

Взявши участь у літературному конкурсі на кращий нарис, 17-річний Джон несподівано посів перше місце з нарисом «Тайфун біля японських берегів». Підбадьорений успіхом, він вирішує присвятити себе літературі. Саме у цей час майбутній письменник познайомився із соціалістичними ідеями, які були надзвичайно популярними у той час, і навіть вступає до лав Соціалістичної партії. Враження юних років втілено у циклах «Дорога» і «Оповідки рибного патруля». У них письменник документально зобразив жорстокість надзирателів у в'язниці, смерть юнака, якого скинули зі сходів тюрми, звичай друзів-пиратів, низку образів безробітних, які здатні на доброту і щирість, але схильні до злочину. Саме у цей час розпочалася пора «золотої лихоманки», якою заразився і майбутній письменник. Але рік поневірянь на півночі подарував йому не багатство, а сюжети відомих оповідань. Героєм Джека Лондона стає індивідуаліст, що оберігає власну свободу від пут західної цивілізації, людина стійка і дужа. Саме твори про Аляску принесли Джекові Лондону перший успіх і визначили подальшу долю митця. Спочатку було надруковано оповідання «За тих, хто в дорозі», далі «Ціною тисячі смертей», «Біла тиша» і «Син Вовка». Північні оповідання об'єднані у кілька збірок: «Син Вовка», «Бог його батьків», «Діти морозу», «Зов предків», «Біле Ікло», «Любов до життя» тощо. Письменник оспівує романтику боротьби з суворою північною стихією, яку перемагає лише сильна особистість. Без сумніву, що теорія соціального дарвінізму, створена Г. Спенсером, та ідеї Ф. Ніцше справили на Лондона неабиякий вплив.

Описуючи життя корінного населення Америки, Лондон, з одного боку, усвідомлює їхню трагічну долю, а з другого – виправдовує підлість і погані вчинки білої людини. Скоріше за все, ці твори написані під впливом Р. Кіплінга. Традиції англійського неоромантика бачимо у чітко побудованій оповіді, журналістському стилі, манері письма, що тяжіє до репортажу, у використанні повторів деяких фраз, що сприяє особливій виразності, у чудовому описі пейзажів. Лондон створив своєрідний епос півночі. В ньому людина і природа знаходяться у стані вічного двобою. Герой не кориться смерті, він кидає їй виклик і бореться з нею.

1902 року виходить перший роман Джека Лондона «Дочка снігів», що продовжив його роздуми про сильну особистість. Ще відчутніше ідеї Ніцше втілилися у «Морському вовку», герой якого капітан Вульф Ларсен потерпає крах через власні безпідставні амбіції. Роздумами про владу-ідола просякнута і похмура книга «Залізна п'ята» (1908).

1907–1908 року Лондон здійснює навколосвітню подорож на яхті «Спарк», присвятивши себе роботі над романом «Мартін Іден», фінал якого став пророчим. Герой (його образ багато у чому є автобіографічним) вийшов з низів, пройшов сувору школу життя; він глибоко обдарований і мріє стати письменником. Мартін знайомиться з багатою родиною Морзів і закохується в їхню дочку Рут, яка із задоволенням грає роль інтелектуальної наставниці Мартіна. Однак Морзи не вірять у талант Ідена, а Рут так взагалі шокована «грубим» реалізмом оповіді його творів. Попри усе Мартін стає відомим, і ті, хто відмовлявся друкувати його твори, тепер стоять у черзі за новими оповіданнями і романами. Попит на них росте, а у капіталістичному суспільстві це є важливішим за талант. Історія, що її розповів Джек Лондон, завершується трагічно: Мартін втрачає ілюзії, зазнає душевної катастрофи і здійснює самогубство. Фактично, після «Мартіна Ідена» лише оповідання «Мексиканець», п'єса «Крадіжка» і декілька південних новел відзначені талантом Лондона. Трагічним світовідчуттям просякнуті останні твори письменника: книга «Джон Ячмінне зерно» і роман «Міжзоряний бурлака». Критики зауважували, що лексика письменника збідніла, уява ніби залишила його, він став відверто повторюватися, а його оповідання стали такими ж благополучними, як у будь-якого популярного белетриста. 20 листопада 1917 року Джек Лондон, змучений хворобою нирок, помер від великої дози морфію. І важко сказати, чи було це ненавмисно.

5. Аболіціоністський рух і творчість Марка Твена

Аболіціоністський рух, що розбурхав суспільну свідомість, сприяв зародженню і укріпленню позицій американського реалізму. Представником цього напрямку став Марк Твен (справжнє ім'я Семюел Ленгхорн Клеменс, 1835 – 1910). Народжений в епоху «класичної демократії», письменник безмежно вірив у прекрасне майбутнє «країни необмежених можливостей». Його ранні твори віддзеркалюють саме ці ідеї. Однак маючи зіркий погляд митця і тверезо оцінюючи зміни, що відбувалися на «землі обітованій», Твен прийшов до засудження суті американізму і тим самим відбив на сторінках своїх творів крах власних ідеалів та ідеалів нації в цілому.

Перша збірка оповідань Марка Твена «Знаменита жаба, що скаче, з Калавераса» (1867) переносить читача в особливий світ радості. Тут лунає сміх і цінується грубуватий гумор. Специфічне мислення, гротеск, шарж, колоритна метафора, бурлеск, гіпербола, пародія, «небувальщина в особах», національний фольклор допомагають авто-

рові розповіді про побут фронтірсменів. Ці оповідання принесли авторові славу блискучого гумориста. Книга нарисів «Простаки за кордоном» (1869), написана після подорожі до Європи, Росії і Палестини, містить яскраві враження про Старий Світ. Книжка ознаменувала триумф автора в очах американців, адже декларувала його патріотизм і верховенство американців над іншими народами. Європа з її культурно-історичними цінностями здалася авторові парадоксально вбогою. Він байдужий до красоти Італії та Парижа, його погляд пронизаний ненавистю до деспотизму і свавілля. Старому Світу Марк Твен протиставляє Америку, населену новими людьми, які творять, які підкоряють усі перешкоди. Фронтірсмени є працелюбними і витривалими, в них особливе, трохи грубувате, почуття гумору. І хоча ситуації, які описує автор, сповнені неснітниць і несуразиць, алогізму деталей, проте усі люди живуть у єднанні з природою, сприймаючи труднощі з іронією, адже попереду в них усіх одна мета – реалізація необмежених можливостей. Цей процвітаючий світ творить власну історію і культуру.

Згодом у творчій манері Твена стануть відчутними свіфтівські традиції. Насамперед, цьому сприяло усвідомлення того, що «американська мрія» потерпає крах, перетворюючись на банальну гонитву за грошима, розуміння, що бізнес – це «гниль, яка замутила американське життя». Бізнес губить і калічить людей, доводить їх до загибелі. Марк Твен розумів, що для того, щоб знову відчуті чарівність сучасної йому Америки, потрібно знову стати дитиною. Так з'являється «роман про старі часи» – «Пригоди Тома Соєра» (1876), сповнений полемічного запалу, критичного ставлення до постулатів і моралі «респектабельного» товариства. Світлий світ ще торжествує, ніби не помічаючи протиріч, які в ньому присутні. Це спонукало Марка Твена до більш широких узагальнень в історичній казці «Принц і злидар» (1882). Підпорядковуючи історію своїй фантазії, письменник стверджує, що в усі часи були «принци» і «злидарі», існувала чітка класова ієрархія. В книзі створені страшні картини народного горя. Принц, опинившись у цьому світі, проходить школу виховання, коли саме життя вчить, як повинна чинити Людина.

У цей період Твен пише трилогію «Життя на Міссісіпі» (1883), в якій вже відчутна втрата притаманній авторові життєрадісності. Вільна стихія річки відповідає внутрішньому стану героя, і виникає враження, що людина існує в єдності з природою і цивілізацією. Але боротьба за успіх, прихід хижаків-завойовників руйнують цю гармонію. Про це і наступний роман Марка Твена «Пригоди Гекльберрі Фінна» (1884). Герой книги народжений для волі і свободи, а зіткнен-

ня з реаліями світу, що оточує, криє в собі не стільки пригоди, скільки небезпеку, що чагує на бідну людину скрізь. Образ Міссісіпі – символ вільного життя, якого прагне Гек, проходить крізь увесь роман. Герой Твена бореться за свободу в широкому розумінні цього слова і вступає в конфлікт з «демократичною» Америкою, що прирікає людину на внутрішнє рабство.

Роман-утопія «Янки з Коннектикуту при дворі короля Артура» (1889) повертає читача у середньовіччя. Простий американець Янки Хенк Морган потрапляє до Англії VI ст. і, використовуючи працелюбність, талант і гострий розум, будує там істинно демократичну державу. Сатирична картина доби Рицарів Круглого Столу зображає аристократів часів Артура, які нічим не відрізняються від капіталістів Америки, що багатіють за рахунок робочих.

Висновок. В історії США досить легко виокремити період між 1865 р. (завершення Громадянської війни) і календарним початком XX ст. Він відзначений значними соціальними змінами. Стрімке виникнення промислової цивілізації трестів і монополій підвело ризику під мрією Т. Джефферсона про аграрну Америку, що населена незалежними фермерами. Символічні у цьому плані завершення будівництва у Нью-Йорку Бруклінського мосту, відкриття у нью-йоркській гавані статуї Свободи, поява першої лінії електричного трамваю, Всесвітня виставка у Чикаго. З іншого боку, американська словесність на формування нової соціокультурної реальності тривалий час відгукувалася досить опосередковано і співіснувала у системі власних цінностей, що склалися під знаком пуританської ідеології. Усе це пояснює, чому популярні в Америці кінця століття соціал-дарвіністські ідеї Г. Спенсера співіснували з вимогою оптимістичності і навіть героїчності літератури. Літературна ситуація у США стала поступово набувати нових обрисів у середині 1880-х років, до яких головною подією американської словесності залишався романтизм. Післявоєнне покоління прозаїків усвідомлено чи несвідомо протиставило себе американському романтизму і вікторіанській літературі. По-перше, тому, що це література «куперівського» роду, вкрай сентиментальна і у своєму іdealізмі неправдива. Тим не менш, Марк Твен не запобіг романтичної спокуси, створюючи образи Тома Сойера і Гека Фінна. По-друге, з погляду шукачів національної своєрідності літератури і демократичних ідей, творчість «бостонських брамінів» здавалася зверхньою, консервативною і надмірною. Отже, наступне літературне покоління шукало союзників. Ними стали письменники «місцевого колориту», що підготували появу плеяди письменників-реалістів, серед яких значним явищем стала творчість Джека Лондона, Марка Твена, О. Генрі, Т. Драйзера та ін.

*О. Г. Шаповал,
кандидат філологічних наук, доцент кафедри*

Німецька література першої половини ХХ століття

Дисципліна: Історія зарубіжної літератури (перша половина ХХ ст.).

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; дослідити своєрідність німецького модернізму.

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: модернізм, авангардизм, експресіонізм, реалізм, «втрачене покоління».

План лекції

1. Літературна ситуація в Німеччині в 1910–1940 рр.
2. Творчість Германа Гессе.
3. Творчість Томаса Манна.
4. Творчість Альфреда Дебліна.

Рекомендована література

1. Вікно в світ : Зарубіжна література: наукові дослідження, історія, методика викладання. Німецькомовні літератури. ХХ століття у дзеркалі німецькомовних літератур. К. : Незалежний центр наукових досліджень зарубіжної літератури в Україні, 2006. Вип. 1. 152 с.

-
2. Давиденко Г. Й., Стрельчук Г. М., Гричаник Н. І. Історія зарубіжної літератури ХХ століття : навч. посібник. К. : Центр учбової літератури, 2007. 504 с.
 3. 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»).
 4. Зарубежная литература ХХ века : учебник для вузов / Л. Г. Андреев, А. В. Карельский, Н. С. Павлова и др. ; под ред. Л. Г. Андреева. 2-е изд., испр. и доп. М. : Высшая школа ; Изд. центр «Академия», 2000. 559 с.
 5. Зарубежная литература ХХ века : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. М. Толмачёв, В. Д. Седельник, Д. А. Иванов и др.; под ред. В. М. Толмачёва. М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 640 с.
 6. Затонский Д. В. Модернизм и постмодернизм : мысли об извечном коловращении изящных и неизящных искусств. Харьков : Фолио, 2000. 567 с.
 7. Затонский Д. В. Искусство романа и ХХ век. М. : Художественная литература, 1973. 536 с.

Інформаційні ресурси

Бібліотека світової літератури. Оригінали та переклади.

URL: <http://ae-lib.org.ua/> (дата звернення: 23.11.2018)

Бібліотека української і світової літератури.

URL: <http://chtyvo.org.ua/> (дата звернення: 23.11.2018)

Бібліотека української і зарубіжної літератури.

URL: <http://www.ukrlib.com.ua/> (дата звернення: 23.11.2018)

Текст лекції

1. Літературна ситуація в Німеччині в 1910–1940 рр.

Історія Німеччини між двома світовими війнами чітко ділиться на два періоди: Веймарську республіку (1918–1933) і так званій «Третій рейх» (1933–1945). Версальська мирна угода змінила політичну карту Європи. З неї зникли три імперії – Російська, Австро-Угорська та Німецька і виникли нові держави – Польща, Чехословаччина, Угорщина, Югославія та ін.. Всі вони, включаючи Німеччину і Австрію, обрали республіканську форму правління. Конституція нової німецької республіки була прийнята в 1919 р. у Веймарі (звідси і її назва), щоб після принизливого для країни договору нагадати нації про часи розквіту її культури. І дійсно, незважаючи на економічну та

політичну нестабільність, роки Веймарської республіки іноді називають «золотими двадцятими» – на відміну від подальшого «чорного (або коричневого) дванадцятиріччя». Це був час великих наукових відкриттів, бурхливого розвитку засобів масової інформації (радіо) і небувалого пошкваллення творчої діяльності. Берлін, поряд із Парижем, став центром не тільки німецької, але і завдяки тим, хто був змушений покинути свої країни, європейської культури.

Серед різноманіття літературних шкіл і стилів у першій половині 1920-х років у Німеччині виділявся експресіонізм.

Експресіонізм (лат. Expressio – вираження) – течія авангардизму, що виникла в німецькому мистецтві як заперечення позитивістських тенденцій реалізму, натуралізму, імпресіонізму, як критичне переосмислення досвіду романтиків, символістів та ін..

Основний творчий принцип експресіонізму – відображення загостреного суб'єктивного світобачення через гіпертрофоване авторське «я», через напругу його переживань та емоцій. Для експресіонізму характерні «нервова» емоційність, ірраціональність, символ, гіпербола, гротеск, фрагментарність та плакатність, відсутність прикрас тощо. Тому часто у творах експресіоністів поєднувалися протилежні явища – примітивізм буденщини з космічним безміром, побутове мислення з вишуканими поетизмами, вульгарність з високим пафосом тощо. Дійсність ними зображувалась у зіткненні протилежностей (позитивне – негативне, біле – чорне).

Експресіонізм виникає в Німеччині передовсім у малярському середовищі. Датою свого виникнення експресіоністи вважають 1905 рік. Саме в цьому році в Дрездені сформувалася група «Міст», а у 1911 році у Мюнхені була створена знаменита група «Синій вершник», яку заснували художники, чия творчість вагомо вплинула на живопис ХХ ст.. В. Кандінський, П. Клеє, Ф. Марк, А. Маке та ін.. У творчості німецьких художників (Е. Кірхнер, Е. Хенкель, А. Кубін, Е. Нользе та ін.) відчувається жах перед сучасним і майбутнім, безнадійність існування і беззахисність людини у світі. Згодом експресіонізм поширюється і в літературі, зокрема у ліриці (Г. Тракль, Ф. Верфель, Б. Брехт та ін.), прозі (Ф. Вердель, Л. Франк, М. Врод, А. Деблін та ін.), і в театральному мистецтві (Г. Колізер, Е. Толлер, Е. Барлах, ранній Б. Брехт та ін.). Термін «експресіонізм» уперше був ужитий у Берлінському журналі «Штурм» (1911) його засновником Х. Вальденом. Основними жанрами експресіонізму виступили лірична поезія, гротескна поема, публіцистична драма, що перетворювалася на схвильований монолог автора.

У другій половині 20-х років набуває популярності так звана «нова діловитість» (neue Sachlichkeit), яку можна розглядати і як трансформацію експресіонізму, і як протест проти нього. У літературі «нової діловитості» людина постає серед оточуючих її речей, у зіткненнях із середовищем, у своїх зовнішніх («ділових»), соціальних виявах. Одним із центральних творів літератури «нової діловитості» став роман Альфреда Дебліна «Берлін, Александерплац» (1929), стильові прикмети «нової діловитості» характерні для творів Г. Фаллади, Е.-М. Ремарка, А. Цвейга.

Роки Веймарської республіки позначені розквітом німецького реалістичного роману. Ряд великих письменників, віддавши належне новій проблематиці (час у Т. Манна, несвідоме у Г. Гессе), залишилися в цілому на позиціях довоєнного письма, зберігши вірність традиції психологічної прози другої половини ХІХ століття. У літературі з'являються нові імена: Л. Фейхтвангер, Е.-М. Ремарк, Б. Брехт, А. Цвейг.

Еріх-Марія Ремарк (1898–1970) здобув світове визнання завдяки роману «На Західному фронті без змін» (1929), в якому відтворена суворая правда війни. Метою письменника було зображення війни як індивідуального переживання людини, саме тому увага автора зосереджена на психології героїв, на їхньому емоційному внутрішньому світі. Прагнення показати війну очима її учасників – молодих німців, людей тієї генерації, які, не встигнувши закінчити школи, потрапили в окопи, споріднює роман Ремарка з літературою «втраченого покоління», з творами Е. Гемінгвея та Р. Олдінгтона. Романом «На Західному фронті без змін» Ремарк розпочав літопис свого покоління. В нових книгах – «Повернення» (1931) і «Три товариші» (1938) – він повідав про тих, хто повернувся з фронту, опинившись у світі не менш жорстокому, ніж сама війна.

Реформування німецького театрального мистецтва у першій половині ХХ ст. тісно пов'язано з ім'ям **Бертольда Брехта** (1898–1956). Теорія «епічного театру», розроблена Б. Брехтом, значно вплинула на розвиток світової драматургії. Традиційний театр, на думку драматурга, звертається до почуттів глядача, а для Брехта головним є вплив на його розум. Теоретично розроблені Брехтом методи побудови п'єс і спектаклів: поєднання драматичної дії з епічною розповідною, включення в спектакль самого автора, «ефект очуження» як спосіб представити явище з несподіваного боку, а також принцип «дистанціювання», що дозволяє акторові висловити своє ставлення до персонажа, руйнування так званої «четвертої стіни», що відокрем-

лює сцену від зали й глядачів і можливість безпосереднього спілкування актора з глядачем – міцно увійшли в європейську театральну культуру.

У німецькій літературі першої половини ХХ століття відзначається традиційна для цього періоду тяга до експерименту в області форми, до пошуку нових художніх засобів для набуття у творчості втраченої цілісності світу. Це призвело до розширення жанрових можливостей роману, його оповідних рішень. Оновлюється типологічна парадигма німецького роману. Домінуюче місце в ній займає не стільки соціально-психологічна, скільки морально-етична і філософська проблематика. Деформація традиційного бачення світу, підготовлена працями Ф. Ніцше, призвела до поглибленого, інтелектуально відпрацьованого психологізму одних авторів (Г. Гессе, Т. Манн) і до підкресленої відмови від психологізму у інших (А. Деблін, Б. Брехт).

Традиційна для німецького роману неспішна розповідність витісняється експресивною перенапругою і водночас (парадоксально) «репортажною тенденцією». Відтак, відбувається перегляд основних принципів традиційної романної поетики. Образи насичуються символічним значенням, напружено-квапливим, переривчастим стає хід розповіді, епізоди нагромаджуються один на одного, послаблюються сюжетні з'єднання, широкого поширення набувають прийоми монтажу, симультанності – одночасного показу подій, які відбуваються в різних місцях і вимірах. Розвиток психології у ХХ ст. приводить до висування на передній план різноманітних засобів розповіді, орієнтованих на відображення внутрішніх процесів людської свідомості. Відтак зовнішня перспектива розповіді змінюється на внутрішню: невласне авторське мовлення, внутрішній монолог; широко застосовується техніка «потoku свідомості». Деякі письменники (Г. Гессе, Т. Манн, А. Деблін) вдаються до «музичного» рішення композиції, створюють то романи-симфонії, романи-сонати, то прозу, вибудовану за законами контрапункту і лейтмотивної техніки. Непоодинокі й джазові варіації.

Ситуація змінюється після приходу Гітлера до влади. Відходять на другий план експерименти в області романної форми, зневага традицією змінюється її розвитком і збагаченням, оновлюються і починають переважати епічні принципи оповіді.

Майже всі великі німецькі письменники опиняються у вигнанні або, як Г. Гауптман, Г. Фаллада, Е. Кестнер, Б. Келлерман, які з різних причин залишилися у фашистській Німеччині, стають «внутрішніми емігрантами». Для тих, хто залишив батьківщину (Г. і Т. Манни,

Л. Фейхтвангер, А. Деблін, Л. Франк, Е. М. Ремарк, А. Зегерс та ін.), відкривається шанс поглянути на німців і все німецьке з боку, осмислити трагічний поворот історії Німеччини в широкому загальноєвропейському контексті. Еміграція зробила погляд німецьких письменників «більш сприйнятливим до великого і суттєвого і навчила не вператися в дрібниці», відзначав Л. Фейхтвангер. Цілком зрозумілий інтерес більшості письменників до теми фашизму майже не звузив жанрових можливостей німецького роману. За явною перевагою історичних творів заявляють про себе й інші жанрові модальності – інтелектуальний роман, роман-притча, роман-міф, роман про художника (Künstlerroman), про співвідношення мистецтва і влади, соціально-психологічний, сатиричний, автобіографічний, сімейний роман.

Письменники антифашистського спрямування в багатьох своїх творах звертаються до тем далекого минулого. Навіть у добу романтизму в німецькій художній словесності не спостерігалось такого розквіту історичного жанру. Пошуки в минулому, іноді майже легендарному, як в тетралогії Т. Манна «Йосиф і його брати» (1933–1943) або в диалогії Г. Манна про французького короля Генріха IV («Молоді роки короля Генріха IV», 1935; «Зрілі роки короля Генріха IV», 1938), паралелей до того, що трапилося з Німеччиною, а також прагнення протиставити сучасним диктаторам правителів іншого складу – людських, терпимих до інакомислення, які відкидають будь-які форми фанатизму, – все це вимагало занурення не тільки в історію, але і в глибини людської натури. З одного боку, це сприяло психологічній достовірності образів персонажів, які «проживали» ціле життя разом з автором, а не відокремлено від нього, з іншого – вело до того, що шлях від задуму до втілення розтягувався на багато років. Крім вищезазначених творів братів Манн сказане можна віднести до різних трилогій: Л. Фейхтвангера – про Йосипа Флавія («Гудейська війна», 1932; «Сини», 1935; «Настане день», 1945), А. Дебліна – про завоювання Бразилії («Amazonas» – Trilogie, 1937–1947).

На тлі різноманітності романної спадщини 1920–1940-х років виділяється за своїм багатством творчість трьох найбільших прозаїків – Г. Гессе, Т. Манна, А. Дебліна. В епоху гострого протистояння суспільних систем, коли «майстрів культури» наполегливо і безцеремонно спонукали встати під ті чи інші прапори ці письменники як і раніше тяжіли до зображення окремої, «не нормованої і не механізованої» (Г. Гессе) особистості, намагалися «Розгадати вічну ... загадку: «Що є людина?»» (Т. Манн).

2. Творчість Германа Гессе

Г. Гессе (1877–1962) народився в невеликому швабском містечку Кальв, в родині християнських місіонерів. Його другою батьківщиною стала Швейцарія, де він провів найплідніші роки життя і творчості. Гессе був прив'язаний до своїх батьків, особливо до матері, але його обтяжував дух церковного благочестя, що панував у сім'ї, і він загартовував свій характер в боротьбі з ним. П'ятнадцяти років Гессе втік з Маульброннської семінарії, де готували теологів, – це була єдина можливість для бідного і талановитого юнака дістати освіту за державний кошт. Але таке майбутнє не влаштувало юного Гессе, і проти волі батьків він почав самостійне життя.

Літературну славу письменник здобув завдяки роману «Петер Каменцинд» (1904), який відразу приніс Гессе популярність і матеріальну незалежність. Твір приваблював своїм пристрасним заклик до людяності, простоти і правди, натхненними описами природи, красою і народністю мови. Вже в ті роки Гессе надзвичайно хвилює проблема взаємовідносин суспільства і художника, визначення ролі мистецтва в житті людей. Після багатьох шукань і розчарування герой приходить до деякого умовно благополучного фіналу: повертається в рідне село і стає там шинкарем, переконавшись, що жити слід серед простих людей і тільки там може виникнути справжнє мистецтво.

Творча доля Г. Гессе супроводжувалася діаметрально протилежними оцінками написаного ним. Попри зміни суджень про нього, письменник постійно повторював думку про необхідність завжди, в будь-яких умовах бути на стороні індивіда в його протистоянні державі, суспільству, ідеології, панівної релігії, тобто всього того, що, на його погляд, так чи інакше намагається підім'яти особистість під себе, привести до «норми». Своє завдання художника Гессе бачив у тому, щоб супроводжувати окрему людину в її життєвих мандрах, допомагати їй віднаходити себе – не як щось від початку дане, а як множинну величину, яка набуває все нові й нові образи.

Перша світова стала каталізатором творчих шукань Гессе: «До війни я був відлюдником, але тим не менше з батьківщиною, урядом, громадською думкою, офіційною наукою і т. д. Жив у мирі, хоча я був демократом і охоче брав участь в опозиції проти кайзера і вільгельмінізма ... Під час війни ... мені стало ясно, що наша маленька опозиція, наша маленька критика і демократія були лише фейлетоном, що і серед нас лише деякі діяли серйозно і в разі необхідності готові були померти за свою справу. Після знищення вітчизняних ідолів прийшла черга власної уяви. Я повинен був уважно дослідити нашу німецьку

духовність, нашу сьогоднішню мову, наші газети, нашу школу, нашу літературу, і все це здебільшого виявилось брехливим і порожнім, включаючи мене самого і моє письменство, хоча воно і робилося з благими намірами».

Він не міг більш писати по-старому. Все створене їм раніше здавалося полегшеним, відходом від головних проблем, від самої глибокої правди, а отже, брехнею, слабкістю, потуранням зовнішній формі й красі. І він болісно шукає для себе нову форму, виходить з положення, що «істина важливіша за красу», вимагає від свого мистецтва болісної, граничної широти й глибини.

Головною темою письменника все більше стає показ оголених, нерозв'язних конфліктів в навколишньому суспільстві і в душі людини, яка втрачає в цьому суспільстві саму себе. У пошуках виходу з цих нерозв'язних протиріч, в прагненні знайти «позитивну» істину Гессе віддав данину багатьом філософським пошукам свого часу, таким «володарям думок» західної інтелігенції 20-х років, як Шопенгауер, Шпенглер, Фрідріх Ніцше та ін., захоплювався письменник також східними філософіями, інтерес до яких особливо посилювався після його подорожі до Індії (1911 р.).

На шляху шукання свого істинного «я» відбулася зустріч Гессе з «глибинною психологією» К. Г. Юнга. Починаючи з роману «Деміан» (1919), дія в творах Гессе розгортається не в соціально-емпіричному просторі, іменованому письменником «так званою дійсністю», а в «магічній дійсності» (пор. у Юнга: «магічне – це просто інша назва психічного»). У «Деміані» і справді багато що нагадує про Юнга. Гессе трансформує картину душевної драми особистості, яка шукає себе, в широкий поетологічний принцип. Він дозволяє розглядати персонажі як певні знаки-символи, «фігури» несвідомого – «Тінь», «Аніму», «Самість».

Своєрідністю роману є прагнення до абсолютної широти. У центрі його – фігура Еміля Сінклера, молодого людини, яка відокремлює себе від «маси», стає особистістю. Гессе обходить нейтральні обставини життя Сінклера, фіксує увагу лише на епізодах, що мають вирішальне значення для внутрішнього розвитку персонажа. Зовнішній світ, інші персонажі присутні в романі лише тому, що вони відображаються в свідомості Сінклера.

Деміан – антипод Сінклера, втілення його «внутрішнього голосу», образ долі, що дрімає в ньому, свого роду маяк, що висвітлює шлях героя до себе, до істини. Деміан – це персоніфікована совість, «аніма» Сінклера, постійно нагадує йому про необхідність йти «своім

пляхом». Гессе сам вказував на позаособистісний, знаковий характер цього персонажа: «Деміан, власне кажучи, не людина, а принцип, втілення певної істини або, якщо хочете, доктрини». Спочатку Сінклер побоюється свого шкільного товариша. Деміан для нього – спокусник, бунтар, пов'язаний з «темним світом», що зазіхає на основи «світлого», «батьківського» виміру. Однак в кінці роману Деміан ніби розчиняється, тоне в Сінклері. Це означає, що процес індивідуації (або посвячення) завершено. Сінклер, «вперше відчувши печатку Каїна на своєму чолі», став самим собою, він стоїть на порозі нових звершень. Цілому поколінню молодих інтелігентів були близькі духовна спустошеність молодого Сінклера і його пошуки нового життєвого змісту.

Безпосередньо про німецьку сучасність 1920-х років Гессе написав у своєму наступному етапному романі «Степовий вовк» (1927), який був, зі слів самого письменника, «відчайдушним застереженням», протестом проти завтрашньої війни, проти позиції невтручання. Героєм «Степового вовка» є письменник Гаррі Галлер (прототипом якого є сам Герман Гессе), – інтелігент-одинак, противник мілітаризму і війни. Він не може змиритися з навколишньою брехнею. Це Галлера автор називає «степовим вовком», самотнім звіром, що не приймає стадних законів, за якими живе міщанське суспільство.

Герой виявляється вовком ще і в іншому значенні: Галлеру доводиться боротися не тільки з суспільством, але і з самим собою, з «людиною-звіром», який таїться в душі кожного. І суспільство, і життя в ізоляції однаково можуть довести Галлера до безумства. Герой шукає виходу з самотності. Таємничим образом він попадає в «магічний театр» («вхід тільки для божевільних»), уявний простір, в якому відбуваються дивні речі, внаслідок чого завершується виховання героя і залучення його до життя. Розгорнена алегорія «магічного театру» допомагає Гессе зі спритністю досвідченого психоаналітика розкласти на частини і знов зібрати все життя суспільства і душі Гаррі Галлера. У кінці твору фантастичний і реальний план зливаються: Гете, Моцарт й інші «безсмертні», що зійшли з висот людського духа, своєю піднесеною веселістю повертають до життя Галлера, спасають його від відчаю і посилають до людей.

Позиція нескінченно втомленого від самотності «степового вовка» розглянута в романі з чотирьох точок зору. По-перше, це «Передмова видавця», який вирішив опублікувати записки, що були залишені йому головним героєм і названі «Записки Гарі Галера (тільки для божевільних)». Первинний оповідач – племінник власниці будинку, де жив «степовий вовк». У передмові запропонований виклад позірно

«об'єктивних», але дуже поверхових вражень типового «середнього бюргера». По-друге, це сповідь Гаррі Галлера; по-третє – вставний «Трактат про Степового вовка», де доля тих, хто йде шляхом Ніцше і Будди (тобто тих, хто викриває всякий самообман «я») описується узагальнено; і, нарешті, по-четверте, це «магічний театр», де існують носії безсмертних цінностей, що піднеслися над будь-якими обмеженнями. Цей «клуб самогубців» закликає всяку сильну особистість «вбити» одиничне «я», щоб стати «всім», – «так розширити свою душу, щоб вона знову могла осягнути всесвіт». Заглянувши в театрі в особливе дзеркало, Гаррі побачив на цьому магічному дисплеї не тільки звіра і людину, а незліченну безліч Гаррі Галлерів – і всіх він пізнавав, кожен з образів був ним самим, і всі вони були несхожі один на одного.

У 1931 році Гессе розпочав написання «Гри в бісер», останнього роману і *magnum opus* письменника, і видав книгу в Швейцарії в 1943 р. Події, описані в романі, відбуваються десь в далекому майбутньому, точна дата не зазначена, у вигаданій провінції Касталії в центрі Європи. Касталія – своєрідна область – резервація духовного життя, де економіка, виробництво і політика зведені до найнеобхіднішого мінімуму. Головну частину населення Касталії складає аскетичний орден інтелектуалів, які займаються освітою і вихованням молоді, а також грають у специфічну гру, названу грою в бісер. Детальний опис гри в романі відсутній, відомо лише, що для її опанування потрібно мати ґрунтовні знання музики, математики й історії культури. Гра є синтезом мистецтв і наук, в якій людські цінності переплітаються в складні асоціативні візерунки. Мета гри – віднайти глибинний зв'язок між речами, що, на перший погляд, належать абсолютно різним областям науки і мистецтва. Наприклад, концерт Баха представляється у вигляді математичної форми.

«Гра в бісер» була задумана як альтернатива «фейлетонній добі». Так Гессе називав період занепаду європейської культури, що припадає, на його думку, на кінець XIX – другу половину XX ст. і характеризується стрімким зростанням бездуховності, бурхливим поширенням ерзац-культури. Через декілька сотень літ після «фейлетонної доби» створюється країна інтелектуалів – Касталія. «Республіка вчених» управляється колегією вчених-магістрів і підпорядкована принципу строгої ієрархії. Роман написаний начебто від імені історика ордену й розповідає про життя видатного гравця Йозефа Кнехта (кнехт – служник), про його рішення вступити до ордену гравців, навчання, зростання майстерності й поступовий ріст у ієрархії аж до

посади Magister Ludi, майстра гри. Шлях Йозефа Кнехта до вершин гри децю нетиповий. Він здійснює кілька мандрівок за межі Касталії. Перша з цих мандрівок приводить його до Китаю, у Бамбуковий гай, де він вивчає китайську, І цзін, стає учнем Старшого Брата, самітника, який відмовився від життя у Касталії. Інша його мандрівка до бенедиктинського монастиря, де він знайомиться із отцем Якобом, розмови з яким теж мали важливе значення для формування його світобачення. Кульмінація роману настає тоді, коли Йозеф Кнехт переживає духовну кризу, пов'язану з сумнівами щодо доцільності самого ордену, який відгородив себе від зовнішнього світу, і став чимось на зразок башти зі слонової кістки. Кнехт переживає духовне пробудження, він подає у відставку з посади Magister Ludi. Попри те, що старійшини ордену йому відмовили, він все ж покидає Касталію, і влаштовується вчителем сина свого шкільного товариша Десиньйорі, Тіто. Через кілька днів по тому, розповідь закінчується несподіваною смертю Кнехта – він потонув у озері, пливучи за Тіто на відстань, що перевищувала його фізичні можливості.

Роман закінчується «власними» творами Йозефа Кнехта: віршами й трьома оповіданнями: «Заклинач дощу», «Сповідник», «Індійський життєпис». В оповідях Кнехт робить спробу уявити собі своє життя, якби він народився в іншому місці в інший час. Разом із основною частиною роману ці три оповідання відображають чотири основні функції людського духу, як їх розуміє аналітична психологія: відчуття (заклинач дощу), інтуїцію (індійське життя), почуття (сповідник) і думку (Magister Ludi).

У своїх найвідоміших творах Г. Гессе намагався піднести створену ним дійсність до високих сфер духу, абстракції та узагальнення. Тому не випадково, що в 1946 році він отримав Нобелівську премію «за надихаючу творчість, у якій усе з більшою очевидністю виявилися класичні ідеали гуманізму, а також за блискучий стиль».

3. Творчість Томаса Манна

Творчий шлях Т. Манна (1875–1955) охоплює майже шість десятиліть – з 90-х років XIX століття до середини 50-х років XX ст.. Характеризуючи свій творчий шлях на схилі літ, Томас Манн сказав: «Мій час був мінливим, але моє життя в ньому являє єдність». Дійсно, у його спадщині органічно поєдналися біографія і творчість, суспільне та індивідуальне. Духовний досвід німецького письменника постає як задокументована літературними шедеврами історія самобутності, що утверджує себе у світі. Більш за все його цікавила тема «художник і

дійсність»: як вони впливають один на одного, як їхні стосунки втілюються у мистецтві, чи можна подолати протиріччя між ними?

На світогляд Т. Манна вплинули два протилежних напрями. З одного боку він усвідомлював себе наслідувачем класичних традицій Лессінга, Й.В. Гете і Ф. Шиллера, а з іншого – його приваблювали сучасні філософські й мистецькі теорії А. Шопенгауера, Ф. Ніцше, В.Р. Вагнера, котрі, на його думку, визначили нові шляхи пізнання трагічного світу. Певний вплив на письменника мали і німецькі романтики, від них іде та особлива меланхолійність і мрійливість маннівських героїв, що не можуть знайти місця в буржуазному оточенні. Він також вивчав досвід реалістів (Л. Толстого, І. Тургенєва, А. Чехова.), обравши метод об'єктивної розповіді з інтелектуальними відступами.

«Я міщанин, бюргер, паросток і далекий нащадок німецько-бюргерської культури», – так писав про своє походження Манн. Він народився у Любеку. Мешканці міста, добропорядні та працелюбні, були переважно торговцями, не становили винятку й предки Манна. Його батько, Йоганн Генріх Манн, був власником значної хліботоргової фірми та сенатором, людиною відомою та шанованою, а мати, Юлія да Силова-Брунс, народилася від шлюбу німецького плантатора і бразилійки португало-креольського походження й у віці 7 років була привезена у Німеччину. У родині Маннів було п'ятеро дітей: дві доньки і три сини, середній з яких – Томас, а старший – Генріх – у майбутньому також всесвітньо відомий письменник. «Дитинство у мене було щасливе, плекане», – писав Манн через багато років у «Нарисі мого життя». Воно було наповнене книгами і дитячими забавами, серед яких особливим захопленням був ляльковий театр. Пристрасть до читання він збереже на все життя, особливо шануючи Й.-В. Гете, Ф. Шиллера, Л. Толстого, Ф. Достоєвського, Г. Клейста, А. Шаміссо, А. Чехова, Т. Фонтане, ім у різний час Манн присвятив статті.

Одним із визначальних чинників духовного становлення Т. Манна було знайомство з працями Ф. Ніцше й А. Шопенгауера. «Духовний і стилістичний вплив Ніцше» він зауважив уже в ранніх своїх прозових творах. Філософія Ніцше була джерелом інтелектуально-естетичних переживань, праці Шопенгауера – піднесеного, незабутнього душевного стану мислення, охарактеризованого ним як «симфонічна музикальність». У його вченні письменника захоплювала «стихія еротики і містицизму». Своє розуміння філософії Ніцше й Шопенгауера він виклав у працях «Шопенгауер» (1938) та «Ніцше у світлі нашого досвіду» (1948).

Під час дворічної поїздки до Італії із братом Генріхом у Т. Манна виникає задум твору про історію занепаду однієї родини. У 1901 році перший роман письменника вийшов друком під назвою «Будденброки. Занепад однієї родини». У ньому синтезовано національні культурні традиції і традиції європейського роману, втілено розроблену Р. Вагнером техніку лейтмотивів, підсумовано вивчення праць Ф. Ніцше, ставлення до нього. З появою цього роману молодий Т. Манн стає відомим і за межами Німеччини.

У перше десятиліття ХХ ст. з-під пера Т. Манна виходять новели «Тоніо Крегер» (1903), «Трістан» (1903), «Смерть у Венеції» (1913), роман «Королівська величність» (1909). Перша світова війна пробуджує у письменника інтерес до проблеми німецького духу, одночасно з якою він намагається осмислити власну світоглядну позицію і творчість. Свої роздуми з цього приводу Манн викладає у книзі «Роздуми аполітичного» (1918).

Ще в 1912 році у письменника виникає задум роману, у якому би відобразився «духовний склад європейця першої третини двадцятого століття, й проблеми, що постали перед ним», але лише у 1924 році виходить друком роман «Чарівна гора», в якому втілюється цей задум. У роки війни Т. Манн припинив роботу над романом і поновив її лише у 1919 році.

«Чарівна гора» – це роман про час у подвійному значенні цього слова: з одного боку на сторінках роману постають картинки з життя довоєнної Європи, з іншого – подаються роздуми про час як такий. Героєм оповіді стає Ганс Касторп, німець, інженер, який волею долі опиняється у високогірному санаторії для легеневих хворих, де панує певне зачарування, розірвати яке непросто. У романі Томас Манн подає картину духовного життя буржуазного суспільства у переддень Першої світової війни 1914–1918 рр. Стикаючись із мешканцями санаторію, які втілюють різні сторони сучасної буржуазної свідомості, Ганс Касторп проходить низку етапів внутрішнього розвитку, наближаючись до поглибленого гуманістичного розуміння світу. Назва твору є символічною. «Чарівна гора» – це місце, де раніше, ніж у низині згустилася нова духовна атмосфера, центром якої стає Ганс, це місце, де людина розуміє сенс життя.

Романом «Чарівна гора» Томас Манн започатковує в літературі традицію інтелектуального роману. Термін «інтелектуальний роман» письменник вводить у науковий обіг у статті «Про вчення Шпенглера», написаній невдовзі після публікації роману. Оскільки більшість критиків побачила в ньому тільки сатиру на мораль, автор вважав

за необхідне пояснити належність «Чарівної гори» до нового жанру. Необхідність появи такого жанру Манн обґрунтовує «історичним і світовим зламом 1914–1923 рр.». Унаслідок цього «стерті межі між наукою і мистецтвом, вливається жива пульсуюча кров в абстрактну думку, одухотворяється пластичний образ і створюється той тип книги, який можна було б назвати «інтелектуальним романом». Одним з засновників інтелектуального роману Т. Манн назвав Ф. Ніцше. У його творчості вперше виконано одну з особливостей реалізму ХХ ст. – потребу в інтерпретації, осмисленні, тлумаченні життя.

Інтелектуальний роман сформувався на основі філософського, проте відрізняється від останнього своєю конструктивністю, ускладненням жанрової структури. Інтелектуальний роман, за твердженням дослідника В. Бікульчюса, уже майже не «підпорядковується якійсь одній філософській ідеї, частіше він звучить як ціла симфонія ідей», які викладено вже не тезами, а, навпаки, розгорнуто в широкі «філософські трактати». В інтелектуальному романі еволюціонує й ставлення автора до подавання, показування ідеї. Зокрема, нівелюється можливість однозначного вирішення проблеми, зникає категоричність «за» або «проти», ідея стає «багатозначною», розгортається в гамму відтінків і відношень надзвичайної складності. Особливу смислову і функціональну роль у ньому відіграє міф, як породження давнини, що висвітлює повторювані закономірності у житті людства.

Чи не найважливішою ознакою інтелектуальної прози є «філософичність». У романах Т. Манна вона проявляється в: наявності кількох співвідносних один з одним поглядів буття, які оцінюють, вимірюють один одного; особливому потрактуванні часу, який розірвано на якісно «різні» фрагменти, – час історії (вічність) і час особистісний (час існування людини), – між якими напружене протистояння, спричинене зображенням внутрішнього світу людини, що не тільки репрезентує певний соціальний тип, а й представляє рід людський загалом (герой – не «характер», а «світ»); зв'язку із традицією романів виховання, хоч у них образ героя суттєво не змінюється, а зображений у ньому конфлікт позбавлений внутрішніх передумов.

Роман «Чарівна гора» проклав шлях творам Г. Гессе, Р. Музіля, Г. Броха, М. Булгакова, К. Чапека, В. Фолкнера, В. Вулфа та ін.

Продовжуючи проблематику «Чарівної гори» Т. Манн працює над тетралогією «Йосиф і його брати», що складається з романів «Минувшина Якова» (1933), «Юний Йосиф» (1934), «Йосиф у Єгипті» (1936), «Йосиф-годувальник» (1943). Герой тетралогії – пер-

сонаж біблійної легенди Йосиф Прекрасний – «символічний образ людства». Цю легенду Т. Манн використав для дослідження в людині позачасових, вічно існуючих первнів.

У 1929 році Томасу Манну було присуджено Нобелівську премію за роман «Будденброки». Проте навіть вона не могла гарантувати безпеку йому і його родині. У 1933 році Т. Манн емігрував до Швейцарії, пізніше – до США. В еміграції письменник працював над романом «Доктор Фаустус» (1943–1947), у якому прагнув подати епоху «у вигляді історії болісного й гріховного життя художника». У 1952 році Т. Манн повернувся до Європи і останні роки життя провів у Цюриху, займаючись здебільшого публіцистикою.

4. Творчість Альфреда Дебліна

А. Деблін (1878–1957) народився в Щецині, в єврейській родині. Після закінчення школи він вивчав медицину в Берлінському та Фрайбурзькому університетах, а 1905 року захистив докторську дисертацію. Деблін практикує як врач-психіатр, тому в ранній творчості він тяжіє до зображення афективних, патологічних рис своїх персонажів. Їхні думки подаються у вигляді «потoku свідомості» або плутаних внутрішніх монологів. Уже тут відчувається інтерес до всього ірраціонального й неможливість виразити абсурдність буття традиційними мовними засобами.

Найвідомішим романом А. Дебліна є роман «Берлін, Александерплац» (1929), написаний у формі колажу, близького до техніки експресіонізму та італійського футуризму, пошуків Джойса і Дос Пассоса. В романі техніка літературного монтажу співвідноситься з технікою «потoku свідомості»: життя Берліна кінця 1920-х років постає перед читачем у всьому калейдоскопічному різноманітті. Центральний персонаж роману Франц Біберкопф звільняється з берлінської в'язниці в 1927 році, тобто в момент початку роботи А. Дебліна над романом. Справжнє покарання починається для нього, тільки коли він виходить на волю. Біберкопф хоче неможливого – бути порядною людиною й добувати легкий хліб. Це протиріччя раз за разом відкидає його до кримінального ремесла, що зрештою приводить його до глибокої душевної кризи. Свідомою є установка письменника на поглинання індивідуальної долі якимись загальними законами – соціальними й міфологічними: «Я ворог особистого. Це всього лише обдурювання упереміж з лірикою. Для епічної оповіді окремі особистості і їх так звана доля не годяться. Тут вони стають голосом маси, яка і є справжньою і природною епічною особистістю».

Висновки. Отже, німецька література першої половини ХХ ст. демонструє складний процес взаємодії реалістичного і модерністського принципів відтворення дійсності, створюючи «гібридні» романи форми. В німецькому романі першої половини ХХ століття переважають умовно-символічні форми (Г. Гесе), в той же час зберігається орієнтація на традиційні форми оповіді, «неочевидну» символіку (Т. Манн), що призводить до появи нового жанру «інтелектуального роману». В цей період продовжують свій розвиток як романи із реалістичною психологічною домінантою і традиційними соціально-історичними темами (Е.-М. Ремарк, Л. Фейхтвангер), так і романи-експерименти з «монтажною структурою» та різноплановим охопленням «реальної дійсності» (А. Деблін).

Рицарська література. Феномен рицарської поезії СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ (Лекція перша)

Дисципліна: Зарубіжна література (Середні віки).

Вид лекції: тематична.

Дидактичні цілі:

Навчальні: розкрити своєрідність рицарської літератури як **феномену середньовічної культури**, проаналізувати тематичне розмаїття і своєрідність жанрових форм рицарської куртуазної поезії, виявити спільне та відмінне в поезії провансальських трубадурів, труверів та німецьких мінезингерів, допомогти відчувати глибину почуттів і художню довершеність віршів середньовічних поетів.

Розвиваючі: розвивати вміння порівнювати естетичні явища, аналізувати ліричні твори.

Виховні: виховувати естетичний смак, риси творчої особистості.

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

Основні поняття: трувери, трубадури, менестрелі, мінезингери, майстерзингери, куртуазія, канцона, таксона, альба, серена, сирвентес, пасторела, балада.

Навчально-методичне забезпечення: мультимедійна презентація.

План лекції

1. Рицарство як феномен середньовічної культури.
2. Рицарська лірика.
 - 2.1. Лірика трубадурів.
 - 2.2. Творчість труверів.
 - 2.3. Мінезанг.

Рекомендована література

1. Вальтер фон дер Фогельвейде. Під липою... / Вальтер фон дер Фогельвейде / Пер. Л. Первомайський // Тисячоліття. Поетичний переклад України-Русі. – К. : Дніпро, 1995. – С. 586.
2. Вальтер фон дер Фогельвейде. Стихотворения / В. фон дер Фогельвейде / Изд. подгот. В. В. Левик и др. – М. : Наука, 1985. – 379 с.
3. Елина Н. Г. Провансальская сирвента и ее развитие в Италии XIII в: К вопросу о влияниях в западно-европейской средневековой литературе / Н. Г. Елина // Научн. докл. высш. школы. Филологические науки. – М., 1978. – № 2. – С. 26–37.
4. Давиденко Г. Й. Історія зарубіжної літератури середніх віків та доби Відродження: Навч. посібник / Г. Й. Давиденко, В. Л. Акуленко. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – С. 53–54.
5. Жизнеописания трубадуров // Жан де Нострдам. Жизнеописания древних и наиславнейших провансальских пиитов, во времена графов прованских процветших / Жан де Нострдам. – М. : Наука, 1993. – С. 18; 20–21; 51–53. – Життєписи трубадурів. Пер. російського перекладу О.Горенко. – Режим доступу: http://www.ae-lib.org.ua/texts/_about_trobadurs_frmg_ua.htm.
6. З поезії мінезінгерів // Пер. Л. Первомайський // Первомайський А. Твори: В 7 т. – К. : Дніпро, 1986. – Т. 6. – С. 167–171.
7. Иванов К. А. Золотой век Средневековья. Как жили люди в эпоху рыцарей и трубадуров / К. А. Иванов. – М.: Вече, 2008. – 464 с.
8. Иванов К. А. Трубадуры, труверы, миннезингеры / К. А. Иванов. – М.: Алетейя, 2001. – 352 с.
9. Ишимбаева Г.Г. Страсти по Тангейзеру в XX веке: немецкая и английская версии / Г.Г. Ишимбаева // Всемирная литература в контексте культуры: сб. статей и материалов. – М.: МГУ, 2004. – С. 66–67.
10. Кардини, Ф. Истоки средневекового рыцарства / Ф. Кардини / Пер. с ит./ Вступ. ст. В. И. Уколовой. Общ. ред. В. И. Уколовой и Л. А. Котельниковой. – М. : Прогресс, 1987. – 384 с.
11. Качуровський І. Генерика і архітектоніка. Кн. 1 : Література європейського Середньовіччя / І. Качуровський. – К. : Вид. дім «Киево-Могилянська академія», 2005.– С.217
12. Лалу Р. История французского стиха: IX-XIV в. / Р. Лалу. – СПб., 2003.
13. Література західноєвропейського Середньовіччя. Вінниця: Нова книга, 2003. – С. 255–256. – Режим доступу: http://www.ae-lib.org.ua/texts/rudel__poesie__ua.htm.

-
14. Пуришев Б. И. Вальтер фон дер Фогельвейде и немецкий миннезанг / Б. И. Пуришев // Вальтер фон дер Фогельвейде. Стихотворения. – М. : Наука, 1985. – С. 223–273.
 15. Пуришев Б. Лирическая поэзия средних веков / Б. И. Пуришев // Поэзия трубадуров, вагантов, миннезингеров. – М. : Художественная литература, 1974. – С. 5–28.
 16. Смирнов А.А. Рютбеф / А.А. Смирнов // Литературная энциклопедия: в 11 т.. – М., 1929–2939. – Т. 10. – М. : Художественная литература, 1937. – Стб. 465–466.
 17. Фридман Р.А. «Кодекс» и «законы» куртуазного служения даме в любовной лирике трубадуров / Р.А. Фридман // Учен. зап. Рязанского педин-та. – Рязань, 1966. – Т. 34. – Вып. 2. – С. 3–90.
 18. Фридман Р.А. Любовная лирика трубадуров и ее истолкование / Р.А. Фридман // Учен. зап. Рязанского педин-та. – Рязань, 1965. – Т. 34. – Вып. 1. – С. 87–417.
 19. Чавчанидзе Д. Л. Куртуазный поэт на исходе рыцарской эпохи / Д. Л. Чавчанидзе // Вальтер фон дер Фогельвейде. Стихотворения. М. : Наука, 1985. – С. 273–295.

Текст лекції

1. Рицарство як феномен середньовічної культури

Для середньовіччя була неприйнятною ідея самодостатньої природи, яка керується своїми законами. У межах середньовічної «картини світу» місце і цінність будь-якої речі визначалося наближенням або віддаленістю від Бога. Середньовічне світосприйняття спиралося на аксіому, згідно якої природою керує воля творця. Найвищою істиною, навколо котрої групувалися всі уявлення і ідеї середньовічної людини, включаючи вчення про прекрасне, була віра в Бога, без цього постулату людина тих часів неспроможна була пояснити світ і орієнтуватися в ньому. Але, незважаючи на це, можна говорити про двоїстість світу середньовічної людини. Адже люди ніколи не зрікалися своєї природи і не переставали залишатися людьми, які не могли і не хотіли думати тільки про смерть і про потойбічний світ. Їх земне життя попри все залишалося світським, адже і в середні віки люди прагнули світла й краси. І це прагнення створило передумови для небувалого розквіту середньовічної культури Заходу. Краса з'явилася в цю епоху не лише в готичних храмах, але й у теплому людському слові, яке спричинило появу таких феноменів середньовічної культури, як поезія вагантів і рицарська література.

У XII ст. в Західній Європі спостерігається культурний вибух, стрімкий злет літератури та мистецтва. Головною причиною цього стали економічна стабілізація та піднесення європейських міст, які стають центром світської освіти і вільнодумства. В Європі помітно зростає інтерес до знань світського характеру, зокрема до античної спадщини – творів Арістотеля, Платона, Вергілія, Овідія, Ювенала, Стація та ін. Все це призвело до послаблення церковно-релігійного впливу та секуляризації європейської культури. Всі ці процеси обумовили розквіт рицарської літератури, яка стала значним явищем середньовічної культури.

Феномен рицарства виник у Франції в VII–VIII ст. У різні часи в поняття рицарства вкладали різний зміст. У VIII – IX ст. так називали васалів сюзерена, які перебували на кінній військовій службі. У XII ст. рицарями вважали представників особливого військово-аристократичного стану, які належали до вищого прошарку суспільства. У Франції їх називали шевальє, в Іспанії – кабальєро, у Німеччині – риттерами. Усі перераховані слова у перекладі означали одне – «кіннотник». Розквіт рицарства спостерігався в XI–XIV ст., а з появою вогнепальної зброї (XV ст.) рицарство припинило своє існування.

У XII ст. остаточно оформлюється класова свідомість феодалів та їхня ідеологія. Щоб довести своє право на панування, феодалний клас пред'являє «претензії на монопольне володіння «благородством» як у прямому, так і в найширшому значенні цього слова... Це поняття благородства знайшло найбільш повне вираження в інституті освяченого церквою «рицарства» – спільності всіх благородних воїнів, рівних між собою. Рицарство ідеологічно згуртовувало всі шари класу і дещо стирало їхню майнову нерівність. Воно також сприяло різкому відокремленню феодалів від «неблагородних», тобто від усього іншого населення».

Історія не знала акту, яким би передбачалося запровадження рицарства. Рицарями не народжувалися, ними ставали завдяки тривалому і важкому навчанню. Навіть син короля проходив обряд посвячення в рицарі.

За традицією дитина знаходилася в родині лише до семи років, а потім її віддавали до замку заможного сеньйора, де він був хлопчиком для господарських справ, для виконання обов'язків вісника і листоноші, а з 14 років – зброєносця і слуги. У 17–18 років юнак проходив обряд посвячення в рицарі, причому рицарем міг стати лише християнин. Від рицаря вимагалось вміння їздити верхи, фехтувати, вправно користуватися списом, плавати, полювати, грати в шахи, складати

й співати пісні дамі серця, захищати церкву, боротися з невірними, служити опорою для слабких і беззахисних. До рицарських якостей відносили сміливість, гордість, шляхетне ставлення до жінки, членів рицарських родин, які потребували допомоги. Засуджувалася скнарність, не пробачалася зрада.

Своєрідним паспортом для рицаря служив герб. Хрест означав, що його господар – хрестоносець, а лев символізував сміливість. Перші герби з'явилися в XII ст., їх носили на щитах, а пізніше на одязі, прапорах, попонах коней і навіть на шлемах. Багато рицарів мали свої емблеми – своєрідні частини герба рицаря. Рицар мав право обрати девіз: афоризм, вислів чи бойовий заклик. Девізи середньовічних сеньйорів могли бути іноді у вигляді гри слів (наприклад, девіз графів Немур Савойських (de Savoie): *Йду своєю дорогою Suivant sa Voie*). Часто вони були у формі гордовитих заяв (наприклад, девіз Філіпа Доброго, герцога Бургундського: *Іншим не стану*. Або Шарля де Кроу: *Я тримаюсь*. Девіз його батька, Філіпа де Кроу: *Я доб'юся*. Девіз баронів Кусі: *Я не король і не князь, я барон Кусі*. Девіз Роганів: *Королем бути не можу, герцогом – не бажаю; я Роган*). Герби, як правило, виготовлялися лише зі срібла та золота.

Як вже зазначалося, стати рицарем міг тільки християнин. Церква з метою дисципліни рицарів утворила духовно-рицарські ордени, в яких поєднувалися рицарський спосіб життя з життям ченця. Відомі були ордени госпітальєрів, тевтонських рицарів, тамплієрів. Через прагнення до багатства ордени зазнали занепаду. У 1307 році за наказом Папи орден тамплієрів звинуватили у чародійстві. Занепад і Тевтонський орден, який став звичайним князівством. Після вигнання маврів втратив військо і своє значення іспанський орден.

Релігія виправдовувала будь-які вчинки рицарів. Гріх спокутували постом і молитвою, а також щедрими пожертвами церквам і монастирям.

Рицарі вважали рівними лише собі подібних. Свою основну функцію вбачали в тому, щоб захищати честь і гідність феодала (сеньйора), на службі в якого вони перебували, його володіння як під час міжусобних, так і під час війн з іншими державами.

Значна частина рицарства залучалася до армії короля на умовах грошової оплати. Участь у рицарському війську вимагала військового знаряддя, а також бойового коня, якого спеціально тренували. Джура міг вести під уздечку бойового коня рицаря лише правою рукою. Тому такого коня прозвали «декстріє» (від слова «декстра» – права рука). Вартість його дорівнювала в Німеччині 200 срібним маркам,

що сьогодні становить 100 тис. євро. Рицарський обладунок налічував 200 деталей, а загальна його вага доходила до 50 кг. Усе це рицар мав придбати за власний кошт. Зброя складалася з меча, списа, бойової сокири та булави. Захисною зброєю були щит, шолом і броня. Бронєю прикривався і бойовий кінь рицаря.

Головними заняттями рицарів були війни, турніри та полювання. Рицарські турніри – це парний поєдинок чи групові змагання рицарів. Вони проводилися за певними правилами, які було укладено в Німеччині (XI ст.). Слово «турнір» з'явилося значно пізніше у Франції в XII ст. Воно походило від слова «турне» й означало «кружляти». Після невдалої атаки суперника доводилося швидко розвертати коня, щоб не бути атакованим ззаду. Тому рицарі роз'їжджалися, мінялися місцями, – усе це нагадувало кружляння. Насправді ж головною метою було вибити суперника із сідла. Переможець турніру отримував обладунок і коня переможеного, а іноді й значну суму грошей. Отже, рицарський турнір був своєрідним оглядом уміння володіти зброєю, навичок їздити верхи, мужності й молодості рицаря.

Турнір потребував чималих витрат. Той, хто влаштовував його, часто витрачав значну частину свого прибутку. Той, хто брав участь, теж викладав чималі кошти: треба було їхати зі своїм почтом, утримувати його під час подорожі, жити в чужому місті, де крамарі оббирали гостей. Крім того, будь-який учасник боявся бути переможеним, оскільки потрібно було викупити не тільки свого коня, зброю, а й самого себе. Проте турніри поширювались, оскільки були єдиною розвагою для тих, хто жив усамітно. Вони супроводжувалися святами й балами, де можна було і на наречених подивитись, і вирішити різні практичні справи. Оскільки рицарі в основному були не дворянського походження, більша їх частина утримувала за власний кошт свої рицарські привілеї і навіть набувала власних, що заклало підвалини формування нижчого дворянства. Такі рицарі жили виключно за рахунок перемоги на турнірах, тому й сприймали цю справу, як серйозну і прибуткову.

Католицька церква забороняла подібні заходи і відмовляла смертельно пораним на турнірах у сповіді й причасті, а вбитим – у християнському похованні. Королі часто обкладали великим митом право влаштовувати турніри і навіть право брати в них участь. Небезпека для учасників була значною: на великих турнірах (на арену виїжджало іноді 2000 рицарів із дворян) траплялися смертельні випадки. Загиблих рахували десятками, не говорячи вже про те, що багато хто намагався наносити смертельні удари списом без вістря і тупим ме-

чем. Важко озброєний рицар, скинутий конем на землю, задихався від пилу під своїм шоломом.

До XII ст. рицарі славилися переважно грубим ставленням до жінок, які не мали жодних прав. Жінки частіше знаходились на своїй половині, їм заборонялося з'являтися під час бенкетів перед гостями. Лише в XII ст. ідеал грубого, неосвіченого рицаря змінив рицар з галантними манерами, вишуканим смаком, люб'язністю, умінням догоджати дамі серця.

Загальновідомо, що рицарство принесло в Європу як багато доброго, так і багато поганого. Перш за все, відкрило шлях до слави і почесей, зламало кастові перешкоди, посадило за один «круглий стіл» і короля, і герцога, і володаря самотньої вежі, а іноді й селянина, який зумів виділитися. Воно ж у подальшому відокремило людину зі шпагою від людини з палкою, розвинуло поняття про особисту гідність, внесло ідеальний елемент у військове ремесло, що було дуже корисним під час варварства і негативним у подальшому житті. Молодь привілейованого стану вважала нижчим за свою гідність виконувати будь-яку світську службу. Рицарство піднесло на незвичайну висоту любов, а разом з нею й перелюб. Разом з тим захист вдів і сиріт, вишукане ставлення до жінки – були невід'ємними атрибутами рицарської етики.

Ці ідеали, як і звичаї, набули значного поширення. Вони не зникли навіть із занепадом рицарства, а навпаки, стали здобутком усього дворянства. Рицарство стало творцем світської літератури національною мовою.

2. Рицарська лірика

У середні віки поезія стає провідним видом європейської словесності. Час прози ще не настав, адже навіть літописи склалися тоді у віршованій формі. Поетичне слово лунало в ті часи повсюдно – і в храмі, і в рицарському замку, і на міській ярмарковій площі, і в колі хліборобів. Але нікому не спадало на думку записувати зразки народної поезії, яка не цікавила освічених людей, якими на той час були переважно клірики. Проте вже у XII ст. починається розквіт ліричної рицарської поезії. Взагалі найбільшого розквіту рицарська література досягла в XI–XII ст. у Провансі (територія сучасної південної Франції). Завдяки вигідному географічному положенню (перехресття морських шляхів між романською Європою і Сходом) у Провансі здавна існували сприятливі умови для розвитку економіки і культури. З римських часів на цих землях зберігалися культурні традиції,

пізніше Прованс став провідником арабо-іспанської культури, в якій відбулися досягнення грецької і східних цивілізацій. Ранній розквіт міст, їхня незалежність сприяли розвитку вільнодумства і світської освіти. Тут рано виник феодалізм; швидкий ріст виробничих сил у Каролінгську епоху сприяв висуненню Прованса в XI ст. в центр європейського розвитку. Багата і розвинена феодальна аристократія жадібно вбирала нові віяння, цінила освіту, мистецтво, витонченість. Саме в життєрадісному Провансі вперше були оспівані нові лицарські морально-етичні цінності любові, культ «Прекрасної Дами». Тут раніше, ніж де-небудь, склався куртуазно-лицарський ідеал. Отже, Прованс став батьківщиною поезії нового напрямку, що народилася як вияв надзвичайної життєрадісності, але разом з тим – як складне, вимогливе мистецтво, далеке від наївної безпосередності народної пісні.

Ця лірика, спричинена піднесенням лицарської культури, починалася з культу Прекрасної Дами, з творів провансальських трубадурів, що фактично повстали проти аскетизму середньовічної моралі.

У лицарській культурі склався певний тип лицарського кохання. Лицар мав пройти ряд сходинок, перш ніж панна серця приймала його до себе на службу:

- 1 – період поклоніння панні, боязнь відкрити їй свої почуття;
- 2 – благання;
- 3 – впевненість, що почутий;
- 4 – товариш чи захисник.

Лицар не припиняв носити кольори дами серця та її герб. Цим гербом дуже часто служив пояс, шматок одягу або стрічка, черевичок, пасмо волосся, які лицар прикріплював на свій щит чи спис. Чим більше страждав цей символ у битвах, тим більше слави і честі було його представниці.

Любов лицаря носила платонічний характер, далі поцілунку мрія середньовічного шанувальника не просувалася.

2.1. Лірика трубадурів

Провансальських поетів називали трубадурами (від «прованс», «trobar» – знаходити, вишукувати). Ця назва відповідала будь-якому поету, незалежно від жанру та характеру його творчості. Трубадури, на відміну від жонглерів, намагалися закріпити своє авторство. До нас дійшло близько 2540 пісень і 460 імен трубадурів (з них – 30 жінок). Трубадури були людьми різного суспільного становища: від королів, знатних феодалів до купців, ремісників, духовенства. Вони часто служили при дворах, виконуючи обов'язки секретарів та рад-

ників при особі сеньйора, впливали на політичне життя. Трубадури писали не лише вірші, а й мелодію до них, причому повторення використаної ким-небудь мелодії вважалося недоліком. Провідною темою поезії трубадурів було кохання до панни свого серця.

Любовній ліриці трубадурів була притаманна ідеалізація. Середні віки в сьайві земної краси вбачали відблиск краси небесної. Тому поети, оспівуючи земну красу куртуазної жінки, згадували обов'язково про янголів і небеса, таким чином наближаючи ідеал жінки до сонму янголів, проголосивши куртуазне кохання священним, поставивши його по той бік гріха.

З любовної лірики того часу можна скласти уявлення про зовнішність жінки доби трубадурів. Ідеалізована дама серця була ніжною, тендітною, ходу мала легку, ніжки у неї були маленькі, пальці довгі й тонкі, шия лебедина, золоті кучері спадали до стегон, обличчя зберігало дитячий вираз, погляд був сором'язливо потуплений. Руки тримала схрещеними на грудях, шкіра була білосніжною, щоки рум'яні, брови тонкі.

Любов стала певною наукою, знання її правил і законів були обов'язковими для закоханого, тим більше для трубадура, який писав вірші. Кохання для нього – сила, яка підносила душу, очищала, удосконалювала закоханого, змушуючи його страждати. Тому любов сприймається поетами як найвище благо, а здатність кохати – як обов'язковий показник душевної досконалості та куртуазної доблесті. Справжнім коханням вважалась «тонка», «висока» любов, здатна розбудити в душі прекрасні, величні поривання. «Висока» любов була модною і престижною в лицарському колі. Вона протиставлялася любові «безглуздій», тобто грубо чуттєвій, – участі «дурних багачів», старих, чванливих та скуких.

Таким чином, володаркою куртуазної поезії стала любов, а її супутницею – Прекрасна Дама. Вона посідала в поезії трубадурів таке місце, як у релігійній поезії середніх віків Мадонна. Тільки Мадонна знаходилась в недосяжних небесах кохання. Християнський образ Божої Матері (пов'язане з нею непорочне зачаття) надавав жінці певної таємності, навіть сакральності. Образ жінки відокремлювався від плотського кохання. Тим більше, що первісно Прекрасна дама лицаря не була не тільки його дружиною, але й коханкою. Хоча, слід вважати, до такого абсолюту все не зводилося (про що свідчить, безумовно, існування альби в творчості трубадурів). До речі, інколи лицарем обиралась Дама, якої він зовсім не знав. Але навіть, якщо він її і не бачив, Дама все одно залишалась Прекрасною.

Шануючи Даму як божество, поет у той же час був вірний їй, служив, як васал, своєму сюзерену, а Дама, зі свого боку, «протегуючи» трубадуру, захищала його і нагороджувала традиційними подарунками (каблучкою, стрічкою або ритуальним поцілунком).

Існувала думка, що такий культ жінки вигадали й підтримували самі жінки, оскільки у світі насилля вони залежали від чоловіків, а також, що такий культ виник завдяки менестрелям*, які, мандруючи від замка до замка, оспівували господиню (чоловік якої, як правило, був відсутній), розраховуючи на службу при її дворі чи хоча б на гарний прийом і подарунки. Завдяки такому культу жінка знаходила собі втіху, адже грубість чоловіків у ті часи була загальновідома. Чоловіків теж захоплювала ця фікція, яка прикрашене кохання протиставляла буденному.

Найбільшого розповсюдження куртуазна любов і поклоніння Прекрасній Дамі набули при дворі онуки Гільома IX королеви Елеонори (Еленор, Аліенор) Аквітанської, матері короля Англії Ричарда Левине Серце, теж рицаря-поета. Сама надзвичайна красуня, вона стала музою трубадурів, особливо Бернарда де Вентадорна. При її дворі з'явився так званий «Суд любові», щось на кшталт жіночого клубу, де дами вислуховували поетів, виносили вердикт, а також обговорювали поведінку закоханих і навіть чоловіків. Це були досить серйозні дослідження в галузі «любовного права». Саме при дворі Елеонори вперше з'явився прототип майбутнього героя відомої поеми – Трістан. Якийсь бретонський оповідач приніс у її коло легенду, яка стала всім відомою любовною сагою. Була Елеонора і законодавицею моди, наприклад запровадила бокове шнуровання сукні, шлейфи, довгі рукави. Цікаво, що її дочка – Марія Шампанська – теж була поетесою і Прекрасною Дамою поетів. Саме вона надихнула Крет'єна де Труа на написання роману про знаменитого рицаря Ланселота.

Куртуазне кохання є переважно таємним. Ймовірно, що дама – персонаж скоріше за все вигаданий. Але якщо і оспівувалась реальна особа, то рицарська честь вимагала збереження таємниці. І це не тільки данина поваги до жінки, а й намагання захистити своє щастя від «заздрісників». Тому дама виступає під умовним, «кодовим» іменем, а частим персонажем у піснях є чоловік-ревнивець або підглядачі-донощики.

Кохання, оспіване трубадурами, часто невіддільне від «страждань», «недугу» (ідею кохання-хвороби куртуазні автори запозичили в Овідія). Поет вдячний дамі за її неприступність: любовні переживання розкривають для нього цілий світ вражень, невідомих тим,

кому вдалося швидко полонити серце коханої. «Коли б мої почуття були розділені, мені б не довелося проливати сліз, я не зазнав би ні зітхань, ні смутку, ні надії, ні відчаю, ні молінь!» – запевняє поет Дауде де Продас. У цьому своєрідному романтичному коханні чимало умовностей. Страждання часто були тільки даниною моді та придворному етикету. Але нерідко за цими умовностями крилися глибокі почуття – шлюб в епоху феодалізму був становою, політичною угодою, де не брались до уваги почуття майбутнього подружжя.

Вважалося, що любові між подружжям бути не може, оскільки любов вимагала таємниці, поцілунків крадькома, до того ж любов неможлива без ревнощів, тобто без тривоги про те, як би не втратити кохану, у шлюбі ж нічого такого не було. Як було вже зазначено, шлюб у середні віки часто укладався з міркування суто ділових стосунків.

Як і вся середньовічна література, лірика трубадурів створювалася в рамках «твердих» традицій і формул. Кожен жанр був пов'язаний з певним змістом, темою і мав свій «арсенал» стереотипних засобів вираження – дослідники називають їх «кліше», «матрицями», «ключовими словами». Індивідуальність поета виявлялась у прагненні створити нові метричні або строфічні варіанти, у новизні мелодії, у мистецтві сполучення слів і наповнення їх новим змістом. Тобто поет, користуючись поетичними канонами, повинен був свіжо, вишукано та оригінально висловлюватись на визначену традиційну тему. При такій регламентації тільки найбільш талановитим вдавалось виділитися із загальної маси і проявити власну манеру і стиль. У поезії трубадурів спостерігаються різні ступені складності. Так, на ранньому етапі був створений «темний стиль». Першими його представниками стали трубадури-аристократи, які хотіли бути зрозумілими тільки у вузькому колі придворної еліти, естетично підготовленої до сприймання куртуазної концепції в ускладненій поетичній формі. Пізніше утверджується «ясний стиль». Поети цієї манери розуміли, що справжня цінність твору – в його доступності для всіх, їхня творчість звернена вже до широкої аудиторії.

Творчість провансальських поетів – це усвідомлений творчий процес. Вони цілеспрямовано прагнули досягти професійної майстерності і оригінального стилю. Змагаючись між собою, поети наполегливо працювали над метрикою, строфікою, римою, мелодією. Не випадково в їхньому постійному вжитку чимало слів типу «кувати», «опрацювати», «тесати» та ін. «Гну я слово і стругаю //ради звучності і ладу//, вздовж скоблю і впоперек// перш ніж слово стане піснею», – підкреслює трубадур Арнаут Даніель. Найбільш вимогливі

з поетів вважали не гідним для себе вживати вже відому метрику чи мелодію, тому вони відточували свою майстерність у пошуках оригінальних строфічних форм, нових рим та ін.

На цю особливість звернув увагу О. С. Пушкін: «Поезія прокинулась під небом Південної Франції (мається на увазі Прованс, який у той час не входив до складу Франції – коментар мій П. Шулик) – рима відізналась у романській мові; ця нова прикраса вірша [...] мала важливий вплив на словесність новітніх народів. Трубадури грали римою, вишукували для неї різноманітні зміни віршів, вигадували ускладнені форми...».

Характерною рисою любовної лірики трубадурів було її жанрове різноманіття. Жанри куртуазної лірики створювалися відповідно до лицарського ритуалу освідчення в коханні. Серед них були такі види.

Канцона (від італ. Canzone – пісня) – любовна пісня, обмежена інтимними або релігійними темами, відрізнялася вишуканістю і складною будовою строф, що об'єднувало вірші різної довжини, позначалася незрідка наскрізним римунням, але схема римуння була у кожній канцони своя, оригінальна. Остання строфа – торнада – виглядала коротшою, присвячувалася дамі серця.

Канцонетта – здрібнілий різновид канцони

Сирвента (прованс. sirventes) – вірш на політичну або громадську тему, який містив особисті виступи поета проти його ворогів.

Альба (прованс. alba – світанок) – пісня ранкової зорі, яка змальовувала розлучення закоханих уранці, після таємного побачення, нерідко набувала форми діалогу. Ця пісня прославляє щасливу взаємну любов. Лицар таємно проникає до своєї дами. Зброєносець чи друг лицаря до ранку стоїть на варті та попереджує коханців про настання світанку, коли лицар повинен залишити даму, щоб не кинути на неї й тіні підозри. Про любов лицаря, про красу та гідність його дами звичайно розповідає страж. У рефрені кожної строфи повторюється слово «зоря» або «світанок», що також відрізняє альбу від інших жанрів. В альбах відображені справжні щирі почуття, земне кохання майже без куртуазної ідеалізації.

Пасторела (від лат. pastorates – пастуший) – лірична пісня, яка зображувала зустріч лицаря з пастушкою та їхню суперечку, у якій лицар часто зазнавав поразки.

Тенсона або тенцона (франц. tenson, прованс. tenso, від лат. Tensio – суперечка) – віршований діалог двох поетів, який був диспутом на інтимні, поетичні або філософські теми. Один учасник діалогу каже строфу, другий має відповісти такою самою строфою на ті самі рими.

Балада (франц. ballade, прованс. balada, від. пізньолат. ballo – танцюю) – танцювальна пісня, яка супроводжувалася приспівом. Складається зі строф, остання з яких, що має назву торнадо, – наполовину менша, і в ній мають повторитися слова-рими перших строф.

Плач – пісня-туга поета, викликана смертю знатного сеньйора або близької йому людини.

Романс – ліро-епічна поезія, написана від імені автора.

Хрестова пісня – заклик до хрестового походу. Найстарша з хрестових пісень – заклик до Третього походу, який почали готувати після 1187 р. (відвоювання Єрусалиму Саллах-Еддіном, інакше – Саладдіном), наймолодша – 1270 року – оплакує загибель Людовика Святого.

Серена – вечірня пісня, в якій трубадур повторює в кінці кожної строфи слово sera (вечір).

Секстина – одна з найскладніших провансальських строф і єдина, за І. Качуровським [див. Рекомендовану літературу – 11], що увійшла в українську поезію. Винахідником її вважається поет «темного стилю» Арнаут Даніель. Це поезія з шістьох шести віршових строф і однієї три віршової. Рими повторюються за таким порядком:

1–2–3–4–5–6

6–5–4–3–2–1

і т. д. А в останньому заключному тривірші мають повторитися всі шість закінчень.

Першим провансальським трубадуром називають Гільома IX (1071–1126), графа Пуатьє, герцога Аквітанського, землі якого за площею в декілька разів перевищували територію Франції. В життєписі про нього сказано: «Граф Пуатьє належав до найкуртуазніших людей на світі і до найбільших спокусників жінок, і був добрий рицар, галантний і щедрий, і добре складав вірші...». Зберіглося одинадцять його поезій, і вони вражають своєю досконалістю: навіть важко повірити, що до нього у провансальській поезії не було ні чого. Але інших імен і творів тих часів до нас не дійшло. Віршовану спадщину Гільома підхопили провансальські трубадури, а за ними майже вся Західна Європа. Він першим сформулював основні положення ставлення до Прекрасної Дами: це служіння і поклоніння не мало нічого спільного з реальними стосунками між чоловіком і жінкою у суспільстві.

Видатним майстром канцони був **Бернарт де Вентадорн (близько 1140–1195)** – один із найталановитіших поетів Провансу. Його натхненна творчість пронизана темою служіння вельможній та неприступній дамі. Дама не помічає страждань, мук закоханого в неї поета, і це сповнює його серце і журбою, і радістю.

Ось що зазначено про нього у знаменитих «Життєписах трубадурів» (У XIII ст. з'явилися прозові життєписи трубадурів (вони мали назву разо – коротка, справжня чи вимишлена біографія трубадура), різні за обсягом та жанром, які свідчать про величезну популярність цих поетів. Хоч сучасна наука визнає реальне підґрунтя певних фактів, значний в них і елемент вигадки. Всього до нас дійшли життєписи 101 трубадура. Деякі з них в кількох рядках подають мінімальні відомості про поета, інші є розгорнутим викладом різнорідної інформації – легенд, анекдотів, тлумачень його пісень. Очевидно, що первісно їх складали жонглери для виконання перед піснями з метою пояснити обставини їх створення, назви місцевостей та імена персонажів. Ці коментарі інколи називають «першими зразками європейської літературної критики»).

«Бернарт Вентадорнський походив з Лімузину, з замку Вентадорн. Роду він був простого, походячи від служилого чоловіка, що правив за грубника й топив піч, де випікали хліб для всього замку. Виріс він зграбним та гарним хлопцем, навчився добре співати та опанував трубадурське мистецтво й став чоловіком, що розумівся на законах куртуазії. Сеньйор його, віконт Вентадорнський, не міг нарадуватися ані на нього самого, ані на його мистецтво й надавав йому всіляку шану.

Була у віконта Вентадорнського дружина, юна, шляхетна та весела. Велику радість надавали їй і кансони Бернарта, і він сам, і ось полюбила вона його, а він її. І став він у піснях своїх та кансонах вихвалити її, і своє кохання до неї, і її гідність.

Довгий час тривало їхнє кохання, доки не помітили його і сам віконт, і багато інших. Коли віконт про це довідався, прогнав він від себе Бернарта, а дружину свою звелів замкнути та міцно стерегти. І дамі довелося відмовити Бернарту й прохати, щоб він пішов і віддалився з тих місць.

Рушив він у путь та прибув до герцогині Нормандської [Алієнори Аквітанської], дами юної та шляхетної, і такої, що вміла цінувати звитягу, честь та грацію звернених до неї похвалень. Кансони та пісні Бернарта дуже подобалися їй, і вона зустріла та прийняла його вельми сердечно. Довгий час жив він при її дворі та покохав її, а вона його, і склав поет на її честь багато чудових кансон. І ось в той час, як він перебував у неї, взяв її за дружину Генріх, король англійський, та забрав з Нормандії. А Бернарт, сумний та тужливий, залишився по цей бік моря та вирушив до доброго нашого графа Раймона Тулузького і залишався при ньому аж до самої його смерті. А тоді пан Бернарт з ве-

ликої туги по ньому вступив до Далонського монастиря, де й скінчив свій вік» (Див. Рекоменд. літ. – 5).

Ось уривок з однієї знаменитої канцони поета:

*Вже не повернусь я, друзі, в рідний дім,
В наш Вентадорн: вона гордує мною.
Де ждав її дарма в огні палкім,
Для мене більш нема там супокою.
Її люблю – я винен лиш у тім
І лиш за те я у краю чужім
Вік мушу жити, повинутий журбою.*

Переклад М. Терещенка

Свіжість віршів і мелодії Бернарта де Вентадорна надзвичайно високо цінували романтики.

Джауфре Рюдель де Блая (близько 1140–1170). Був князем Блаї – міста, яке в ті часи належало до володінь графів Ангулемських. Мотив «кохання на відстані» став основою для створення легенди про кохання трубадура Джауфре до Мелісандри – графині Триполітанської (графство існувало з 1103 до 1200 р.), про яке зворушливо розповідається в «Життєписах трубадурів»: *«Джауфре Рюдель, сеньйор Блаї, був чоловік вельми шляхетний. Заочно покохав він графиню Триполітанську по самих лише гарних чутках про її куртуазність, що йшли від прочан, які поверталися додому з Антіохії. І склав він про неї багато пісень, і наспіви їхні були прегарні, але слова прості. І так він хотів побачити її, що пішов у хрестовий похід і поплав морем. На кораблі здолала його тяжка хвороба, так що ті, хто були з ним, вирішили, що він вже помер і, як привезли до Триполі, поклали його, наче мертвого, у будинку для подорожніх. Графині ж дали знати про це, і вона прийшла до нього, до самого його ліжка, та взяла у свої обійми. Одразу спізнав він, що то сама графиня, й повернулися до нього слух та почуття. І встав хвалити він Господа за те, що збереглося йому життя, аж доки він її побачив. Так він і помер, в неї на руках. І звеліла вона поховати його з великими почестями біля храму тамплієрів, сама ж з великої скорботи по ньому того ж самого дня постриглася у черниці».*

Рюдель де Блая залишив для нащадків шість віршів, які не мали особливого успіху. Але в першій половині XIX ст. легенда про нього стала досить популярною. Гейне, Суїнборн та деякі інші поети розповіли історію життя «князя Блаї». На початку XX ст. було близько 100 літературних обробок цього сюжету. Найвідомішою з них стала драма Едмонда Ростана «Далека принцеса».

КАНСОНА

*Мені під час травневих днів
Приємний щебет віддалік,
Зринає в пам'яті без слів
Мое кохання віддалік.
Навік я неспокійний став,
І не ростуть квітки між трав,
Як зимно у душі мені.*

*Я щастя у житті зустрів
В моїм коханні віддалік.
Немає в світі кращих днів
Ні поблизу, ні віддалік!
Коли б я лиш надію мав,
У царство б маврів я помчав,
Обдертий весь, в самотині.*

*Немає в світі кращих снів -
Примчать до неї віддалік,
І чуть слова її, мов снів,
І розмовлять не віддалік,
А віч-на-віч, щоб не шукав
Я більш її, щоб не страждав,
Щоб другом був її всі дні.*

*Щоб я від горя не смутнів,
Кохання тишить віддалік.
Далеко до її країв.
Даремно мріяють віддалік.
Хоч цілий вік я мандрував,
Але я там ще не бував.
Безжальні думи навісні!*

Переклад М. Терещенка

[Тут і надалі посилання на Рекомендовану літературу – 13, с. 255–256]

Трубадури писали вірші не лише про кохання (канцони), але й оспівували військове життя рицаря, вихваляли його хоробрість, змальовували картини бою, опоетизовували військові експедиції до далеких заморських країв.

Відомі пісні трубадура **Бертрана де Борна** (близько 1140–1215), який оспівував намети, списи, шоломи рицарів, військо яких під звуки сурми йде в бій, залишаючи після себе могили. Малозаможний лімузенський барон був рицарем у Пейрегонському єпископстві, володарем замку Латуфорт. Розквіт його творчості припадає на 1180–1195 роки. Будучи типовим рицарем-феодалом, Бертран де Борн брав участь у феодалних суперечках, прославляв війну, а також не приховував своєї ненависті до селян і міщан. Відомі біографії приписують йому майже керівну роль у тогочасних війнах англійського короля Генріха II Плантагенета зі своїми синами (це надихнуло Данте помістити Бертрана де Борна, який посварив короля-батька з сином, до 8-го кола пекла в «Божественній комедії». Там він тримав свою відрубану голову в руці «як ліхтар»). Бертран де Борн воював зі своїми сусідами, був доблесним рицарем і воїном, чудово вмів служити дамам і складав пісні. Був розумним і здатним як на добрі, так і на погані вчинки. Саме таким він постає у «Життєписах трубадурів»:

«Бертран де Борн був володарем замку в єпископаті Перигорському – замку під назвою Аутафорт. Безперервно воював він із своїми сусідами – графом Перигорським та віконтом Ліможьським, з братом своїм Костянтином та з Річардом, доки той був графом Пуат'є. Був він звитязний рицар та хоробрий вояк, куртуазний шанувальник дам та прегарний трубадур, обізнаний у законах ввічливості та солодкомовний, який однаково вмів розмірковувати про добро та про лихо. Коли б він тільки не забажав, завжди він міг змусити Генріха-короля та його синів діяти за його вказівкою, а бажав він завжди того самого: щоб всі вони – батько, син та брат – весь час один з одним воювали. Бажав він також, щоб завжди воювали між собою король французький та король англійський. Коли ж вони укладали мир чи перемир'я, одразу ж намагався він сирвентами своїми той мир зруйнувати, переконуючи кожного, що той себе зганьбив, уклавши мир та зробивши поступки. І від цього отримував він великі блага, але й бід мав чимало».

Він був відомим майстром сирвенти. Ось одна з них:

СИРВЕНТА

*Люблю травневий світлий час
І ніжні квіти весняні,
Люблю, коли чарують нас
Пташині радісні пісні,
І тишуся я красою
Рясних наметів і шатрів,
Розкиданих серед лугів,
Де гасла ждуть до бою
Ряди уславлених полків,
І вершників, і скакунів.*

*Люблю я бачить, як погнав
Юрбу озброєний загін,
Як мчать отари серед трав,
А військо лине навздогін,
І видно над рікою,
Як замок між гірських горбів
Обложений з усіх боків,
І темною габою
Шереги мерехтять бійців,
Що виглядають між ровів...*

*Тріщать шоломи і щити
Від палиць і мечів дзвінких.
Рідіють воїнів ряди,
Не стримать коней бойових
Уздечкою тугою.
Хто честь свою не поганьбив,
Той сповнений під час боїв
Турботою одною –
Щоб якнайбільш стинать голів.
Хоробрих надихає гнів!*

*Це дороге життя мені,
І не люблю я п'ять і спать.
Люблю гук сурем на війні
І ржання коней пізнавать
З атакою новою;
Мене сп'яняє блиск мечів,
Як вороги із-за скарбів
Воюють між собою,
Приємно бачить між мерців
Шмати подертих прапорів...*

[13, с. 256].

Добре відомі пасторели **Маркабрюна (близько 1140–1185)**, трубадура-плебея, який, зневажливо ставлячись до платонічного схилення перед дамою, оспівував красу і скромність простої дівчини.

ПАСТОРЕЛА

*Вчора в вечерню годину
Стрів я дівча біля тину,
Просту пастушку невинну.
Ще й одягла та дівчиця
Теплу клітчасту хустину,
Хутряню шубку козлину,
Синю картату спідницю.
Мовив я їй за хвилину:
Любко, мете без упину!
Вас занесе, мов билицю.
Пане, – сказала дівчиця, –
Змалку здорова, не згину.
Ярок малих не покину.
Хуга ж нехай собі злиться!
Іншими, любко, шляхами
Малося йти, та за вами
Слідом пішов я лугами.
Гарна ж яка ви дівчиця!*

*Важко самій до нестями
З віцями та баранцями.
Гурт їх ось-ось розбіжиться!
– Пане, не тільки словами,
Треба служити й ділами
Вашій довірливій дамі.
– Рицарю, – мовить дівчиця, –
Тут я сама з ягничками,
З вами пустими речами
Бавиться нам не годиться.
Любко, для серця жадана,
Не від простого вілана,
А від вельможного пана
Мати родила дівчицю!
Сповнений весь почування,
В личенько ваше кохане
Вік би волів я дивиться...*

[14, с. 257–258].

У творчості трубадурів відбилися такі особливості куртуазної поезії:

- зацікавленість світом і людиною, яка здатна не тільки молитися та воювати, а й кохатися, милуватися красою природи;
- зв'язок кожного жанру з певним змістом, арсеналом художніх засобів;
- створення вишуканих та оригінальних висловлювань на визначену традицією тему;
- розгляд кохання як найвищого блага і показника душевної досконалості та гідності. Прекрасна Дама стала окрасою земного буття, царювала в серцях закоханих поетів. Серце трубадура належало лише одній жінці, інших для нього не існувало. Не знатність походження і багатство, а краса і куртуазність Дами викликали його почуття.

У «Життєписі трубадурів» [5, с. 548–549] М.Б. Мейлах, підкреслюючи величезний внесок трубадурів у розвиток лірики взагалі, стверджує: «Не буде перебільшенням сказати, що поезія трубадурів

зробила початок усій наступній ліричній поезії Європи. Поезія провансальців лежить біля джерел італійської лірики, їй багато в чому зобов'язаний Данте, вона впливала і на формування поезії французьких труверів і німецьких мінезингерів. Через творчість Петрарки і поетів-петраркістів трубадури далі впливали на дальшу поезію Європи». У XIII ст. поезія трубадурів починає занепадати. Це було пов'язано з так званими альбігойськими війнами, що тривали 20 років і призвели до повної руйнації Провансу. Більшість трубадурів шукала притулку на чужині – в Іспанії, Італії, Німеччині, що сприяло поширенню їхнього мистецтва в цих країнах.

2.2. Творчість труверів

Дещо пізніше, ніж у Провансі, приблизно у XII столітті набула розвитку куртуазна поезія на півночі Франції. Її представників називали труверами. Трувері (фр. *trouweres*, від дієслова *trover, trouver* – знаходити, зображати, творити) – середньовічні французькі поети кінця XI – XIV ст., котрі склали як ліричні, так і епічні й прозові твори (героїчні поеми, романи, фабльо). Іноді трувери були лише авторами творів, що їх виконували інші, але частіше вони самостійно виконували свої твори. Творчість цих поетів традиційно поділяють на три періоди.

Перший період ще називають докуртуазним і обмежують серединою XII століття. Творчість поетів у цей час має анонімний характер, а за змістом, як і за формою, наближається до народної поезії (ритми, приспіву, паралелізм зі світом природи, календарні і обрядові мотиви). Основними жанрами були романси і ткацькі пісні (*chansons d'histoire, chansons de toile*), які зворушливо оповідають про любов; танцювальні пісні і веснянки (*rondel, reverdie, retroenge* та ін.); жалісні пісні, наприклад, про жіночу долю (*chansons de mal mariée*); пасторалі тощо. Всі ці твори дійшли до нас у значно переробленому вигляді, оскільки записані були набагато пізніше.

Поезія труверів **другого періоду** (приблизно 1150–1240 рр.) стає більш складною і набуває оригінального власне куртуазного характеру. Зміст лірики визначається новим світсько-рицарським світоглядом, якому притаманний культ земних радощів і любові, що з часом перетворюється на «культ дами». З'явившись у тих самих умовах, що і лірика трубадурів у Провансі, поезія труверів, безумовно, має з нею спільні риси у тематиці та поетиці. Більше того, трувери відчули прямий і досить сильний вплив поезії трубадурів завдяки інтенсивному літературному обміну, який мав місце між Провансом і Францією

у XII ст. Трувери мандрували всією територією сучасної Франції, а провансальські літературні смаки і моральні засади всіляко розповсюджувались Елеонорою Аквітанською (1122–1204) та її дочкою Марією Шампанською (1145–1198), перша з яких була онукою володаря Аквітанії і «першого трубадура» Гільйома IX, в різні часи королевою Франції і Англії. «Пропровансальська», найбільш аристократична лінія в ліриці труверів характеризується складною, умовною фразеологією і дуже піднесеною концепцією кохання. Зразком такої пишномовної поезії може слугувати лірика Кретьєна де Труа. Однак у поезії труверів немає підкресленої установки на «темний стиль» (*trobar clus*), характерний для творчості певного кола трубадурів.

Серед значніших труверів цього періоду заслуговують на увагу Блонд ель де Нель, Конон Бетютський, Тібо Шампанський – король Наварри та ін. Більш безпосередньою і простою була поезія Гаса Брюле і особливо Колена Мюзет, у творчості якого знову відроджуються мотиви і форми народних пісень. Головними жанрами цього періоду є пісня (*chanson*); сперечання, дискусія (*débat* і різновид його – *jeu parti*); альба (*albe*); сирвента (*serventois* – полемічного або агітаційного характеру); перероблена у куртуазному дусі пастораль та інші.

Третій період, пов'язаний з появою міського стану, характеризується в ліриці труверів помітним переродженням рицарських жанрів і стилю. Нові міські трувери об'єднуються у великих торговельних і промислових центрах Франції (особливо на півночі – Артуа) у своєрідні організації (*gildes*), що нагадують поетичні цехи. Вони зберігають багато формальних рис і того, що стосується техніки куртуазної лірики, але приносять у неї і нові елементи раціоналізму, натуралізму, суб'єктивізму, моральної дидактики, а також релігійну тематику (культ Божої Матері та ін.). Цей рух, розпочавшись наприкінці XII ст., набув свого розквіту в середині XIII століття.

Найбільш відомим представником поезії труверів цього періоду є Рютбєф, його поезія має яскраво виражений злободенний і публіцистичний характер. Також слід назвати такі імена: Жан Бордель (хронологічно він належав до другого періоду, але його твори вже мають всі елементи нового стилю), Адам де ла Аль та інші.

Отже, одним із найяскравіших представників французької епохи середини XIII століття (часи правління короля Людовика IX) був **Рютбєф**, представник літератури бюргерства, що набирало сили. Головним чином він писав ліричні твори, в яких тематика рицарської лірики змінюється сатиричними, публіцистичними та автобіографічними мотивами.

Рютбеф відгукувався на політичні і суспільні події, викриваючи пороки пануючих класів. Найгострішими були його нападки на чернечі ордени та на багатих прелатів, він критикував їхню скупість, розбещеність, лицемірство. Поет плідно розробляв жанр так званого *dits* (сказ) напівсатиричного, напівдидактичного характеру. Наприклад, «Про брехню», «Про трави» тощо. Так, у сказі «Про Паризький університет» («*Le dit de l'Universite de Paris*») Рютбеф зобразив боротьбу між Паризьким університетом і домініканцями, які бажали отримати право на заняття університетських кафедр й домоглися заміщення одного з професорів. Незважаючи на критичні виступи проти духовників, Рютбеф залишався віруючою людиною. Він написав багато гімнів, парафраз, молитов, містерій, створював житія святих та ін. Ще в XV сторіччі великою популярністю користувалася одна з цих драм-містерій – «Дійство про Теофіла» («*Le miracle Theophile*»). Торкнувшись теми хрестових походів, він оживляє до неї інтерес, що почав згасати у суспільстві. Характерним є «Спір хрестоносця з нехрестоносцем» («*La desputizons dou croizie et dou descroizie*»): хоча суперечка вирішується на користь першого, поет об'єктивно розкриває силу доводів його противника на захист здорового глузду, спокійного сімейного життя та мирних занять своїм ремеслом.

Він писав різноманітні фавльо, іноді дуже дотепні, але грубувати за формою (наприклад «*Le testament de l'ne*»), і алегоричні твори. Йому належить один з варіантів «Роману про Лиса» («*Renard de Bestourne*»).

Про життя поета відомо зовсім мало. Походив він з Шампані, приїхав до Парижа, де постійно бідував і вів досить безладний спосіб життя, спілкувався з мешканцями латинського кварталу, багато писав, інколи на замовлення заради заробітку. Дата його смерті (як і народження) не відома. Чи не єдиним джерелом біографічних відомостей про Рютбеф є його власні твори, де він говорить про самого себе, відверто описуючи з гумором свою бідність, убогий домашній скарб, сварливість своєї потворної жінки, свої вештання по кабаках та ін. Прикладом може слугувати вірш «Весілля Рютбефа»:

*В сумну годину
Взяв собі таку дружину,
Яку ніде більш не зустріну.
Я сам не свій.
У шлюбі втратив супокій.
І в скруті я живу такій.
Гідка на вроду,*

*Суха, мов щетка, й коса зроду,
За п'ятдесят, лихого роду.
За що кохать?
Адже їй час давно вмирать!*

*Не буде в мене
Дружина сита – бо нужденна
Трапеза наша цілоденна.
Хоч не біда –
Не розжирієм: хліб, вода –
Для наших душ – пиття, їда.*

Переклад М. Терещенка

Виявивши себе яскравим поетом паризької богеми, Рютбеф стає, таким чином, попередником Франсуа Війона.

2.3. Мінезанг

Своєрідна куртуазна лірика – мінезанг (кохання, співати) – зародилася у другій половині XII ст. у Німеччині. У мінезангу виявилися два напрями – народний і аристократичний. Першому була властива простота, природність у відтворенні почуттів, близькість до народної пісні. Другому – оспівування високого кохання з традиційними ритуалами: вихвалянням дами, томліннями, стражданнями. У піснях Кюренберга дама зверталася до рицаря (або до його представника) з любовними посланнями, тобто жінка йшла назустріч чоловікові, чого не знала провансальська лірика. Визначними представниками мінезангу були Фрідріх фон Гаузен, Генріх фон Морунген, Гартман фон Ауе та багато інших. Виділяють 140 авторів відповідно до Гайдемберзького рукопису, який складено в Цюріху 1330 року і доповнено в наступні десятиріччя. Серед чисельного сузір'я зіркою першої величини був Вальтер фон дер Фогельвейде.

Вальтер фон дер Фогельвейде (близько 1170–1230 рр.) – син бідного австрійського дворянина, вів неспокійне життя шпільмана (бродячого співця). Складати пісні вчився у Раймонда фон Гагенау при дворі австрійського герцога Фрідріха Католицького. Після його смерті, 1198 року, посварився зі спадкоємцем Леопольдом VI, залишив Відень, багато років мандрував Німеччиною, Італією, Францією, що дало йому можливість добре вивчити життя різних соціальних станів Західної Європи. Тільки на старість отримав він від імператора Фрідріха II невеличкий маєток, який врятував його від злиднів.

У любовній ліриці Вальтер почав з прославлення «високого кохання», але пізніше, під впливом народних пісень і лірики вагантів, порушив куртуазну традицію. Він звеличував просту дівчину або жінку, яка ніжно і відверто відповідає на його почуття. «Можуть бути інші, кращі за тебе, але в моїх очах ти гарна... Ти прекрасна, і цього досить. Я люблю тебе і перед золотом королеви вибираю твій скляний перстінець», – зізнається мінезингер. Його поезія пройнята душевною простотою, щирістю та справжнім ліризмом. Він вводить у мінезанг фольклорні традиції, народні мелодії, весняну пісню і танці, створює картини природи. Поет прагнув, щоб людину судили не за зовнішність, а за її душевні якості [4].

ПІД ЛИПКОЮ

*Де липа хилить
Свіжі віти,
Де ми лежали з ним удвох, –
Ті ж знайдете самі
Траву і квіти,
Лежать, прим'яті, наче мох.
А на узліссі соловей –
Там тарадей –
Залився у темі ночей.*

* * *

*Я не маю віри до людини,
що згубила голову уже.
Є шляхи, а є криві стежини,
тож мене хай Бог побереже.
В добру путь за ним пішла б,
а була б душа його правдива,
я щаслива і спасенна з ним була б...*

Ознаками згасання рицарської культури позначена творчість відомого баварського поета **Нейдхарта фон Рейенталя (близько 1180–1250)** та інших його сучасників та послідовників. Нейдхарт був першим представником так званої сільської поезії куртуазного стилю і прославляв «низьке кохання». Він збагатив мінезанг народними мотивами, але його побутовий натуралізм (введення в куртуазний зміст побутових сценок з селянського життя з бійками та сварками) надав його поезії характеру сатири на життя селян. Поет здобув славу «ворога селянства» і з часом став дійовою особою низки комічних оповідань – шванків, які ввійшли до народної книги «Нейдхарт – Лис» (XV ст.).

Епігоном класичного куртуазного мінезангу був **Ульріх фон Ліхтенштейн** – автор віршового біографічного твору «Служіння дамі» (1255). Ліхтенштейн довів до екстравагантної крайності «любовне васальство». Так, щоб запевнити даму в щирості своїх почуттів, він відтяв собі мізинець і надіслав його їй разом з любовним посланням.

Особливе місце у школі «селянської поезії» займає мінезингер **Тангейзер** (середина XIII ст.). Він увів у мінезанг мотиви і форми народних танцювальних пісень. Співець «низького кохання», Тангейзер пародіював крайності «васального служіння» дамі. В автобіографічній ліриці поет не приховує, що в його насиченому пригодами та мандрами житті велику роль відіграли красиві жінки та вино, що стало причиною його розорення. Навколо імені Тангейзера виникла легенда, забарвлена антиклерикальними мотивами, згідно з якою поет був полоненим і коханцем «вельможної Венери» і жив у Венериній горі. Злякавшись своєї гріховності, він вирушив на покаяння в Рим. Але папа прокляв поета і заявив, що як не може зазеленіти посох в його руці, так і нема йому прощення на землі. Засмучений поет повернувся до Венери, але папський посох раптом зазеленів. Таким чином було викрито несправедне жорстокосердя «божого намісника». Протиставлення в цій легенді земної чуттєвої любові християнському аскетизму, прославлення внутрішньої свободи людини згодом використали німецькі романтики Г. Гейне, Л. Тік. Уривок, що наводиться далі, демонструє близькість його творів до народної танцювальної пісні [4]:

*Не знался б ты с бедою,
Будь милая собою
Плясал бы в буйном раже,
От счастья прыгал даже!
Любовь – прыгунья та же:
То есть она, то нет.
Ищи её получше,
Спеши за нею вслед.
Смотри, как водит нас,
Танцую, кружа!
Ах, где-то сейчас
Моя госпожа?
Я прыгаю пред нею
И на нее глазею.
Смотрите, что за ножки
У этой милой крошки!
Как сладостны шажочки!
Как пламенеют щеки!*

Композитор Р. Вагнер створив оперу «Тангейзер і змагання співців у Вартбурзі».

Прекрасні ліричні пісні залишили і відомі куртуазні епіки Вольфрам фон Ешенбах та Готфрід Страсбурзький.

У XIV–XV ст. відбувається поступовий занепад мінезингерів. Згасаючи, куртуазний мінезанг поступово звільняв місце новому явищу – бюргерському мейстерзингу.

Висновки. Отже, в лицарській ліриці відбилися такі особливості куртуазної поезії:

- ❖ зацікавленість світом і людиною, яка здатна не тільки молитися та воювати, а й кохатися, милуватися красою природи;
- ❖ зв'язок кожного жанру з певним змістом, арсеналом художніх засобів;
- ❖ створення вишуканих та оригінальних висловлювань на визначену традицією тему;
- ❖ розгляд кохання як найвищого блага і показника душевної досконалості та гідності.

Провансальська лірика вплинула на розвиток європейської ліричної поезії в цілому. Саме вона створила ті поетичні форми, мотиви, образи і стиль, які визначили розвиток всієї подальшої європейської лірики до середини XIX ст. Трубадури дали перший в Європі зразок світської і професійної літератури народною мовою. Ця мова до XIV ст. залишалася міжнародною мовою куртуазної поезії: нею склали пісні не лише в Провансі, а й в Італії та Іспанії. Вона знаходилася біля витоків лірики Петрарки і всієї літератури доби Відродження. Вперше любов зображувалася як високе почуття, страждання за ідеалом. Любовні взаємини опоетизовувалися, любов розглядалася як вищий моральний критерій. Вона змусила поетів по-новому поглянути на оточуючий світ, загострила почуття прекрасного. Вперше зобразивши любов як високий сум за ідеалом, трубадури створили таку модель любовних хвилювань, яка залишилася домінуючою в європейській літературі до нашого часу.

Зміст

РОЗДІЛ 1.

Лекції з дисциплін мовознавчого циклу і методики їх навчання

О. О. Барбанюк. Education in the UK	4
Т. П. Білоусова. Мовленнєвий акт як поняття прагмалінгвістики..	17
Т. В. Боднарчук. Навчання лексичного матеріалу (Формування лексичної компетентності).....	26
О. В. Галайбіда. Theoretical and methodological aspects of translation. A short historical outline of European and Ukrainian translation.....	44
Н. І. Дворницька. Лінгвофілософська концепція структуралізму...	56
О. О. Добринчук. Die deutsche Gegenwartsliteratur	73
Т. В. Калинюк. Sprachliche Varietäten der deutschen Sprache. Deutsch in der Schweiz: Standard, regionale und dialektale Variation.....	82
Г. А. Кришталюк. Theoretical English Grammar: Introductory Notes.....	89
Т. В. Сторчова. Teaching Grammar	104
Г. В. Фоміна. Die Hauptcharakterzüge der morphologischen Struktur des althochdeutschen Verbes	119
І. М. Яремчук. Text aus stilistischer Sicht.....	126

РОЗДІЛ 2.

Лекції з дисциплін літературознавчого циклу і методики їх навчання

І. Ю. Голубішко. Літературний процес доби Просвітництва у Франції.....	140
О. В. Кеба. Літературознавчий структуралізм і семіотика	163
А. О. Лаврова. Американська реалістична література кінця XIX – початку XX століття (Лекція перша)	177
О. Г. Шаповал. Німецька література першої половини XX століття	186
П. Л. Шулик. Рицарська література. Феномен рицарської поезії середньовіччя (Лекція перша)	202

Навчальне видання

Фондові лекції
викладачів факультету іноземної філології
Частина VI

Комп'ютерне верстання

У. М. Зарицька

Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 12,40.
Тираж 100 пр. Зам. № 887.

Видавництво «Аксиома»,
вул. Симона Петлюри, 30а, м. Кам'янець-Подільський, 32300.
Тел./факс: (03849) 3-90-06, моб. (067) 381-29-43.
E-mail: aksiomaprint@ukr.net.

Друк ПП «Аксиома».
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 1808 від 26.05.2004 р.