

Міністерство освіти і науки України
Державний заклад «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Факультет соціальних і гуманітарних наук
Кафедра іноземних мов

ВЕРЕТЕЙЧЕНКО Ірина Анатоліївна

**АНТРОПОНІМІЧНА МОДЕЛЬ ГАМЛЕТИЗМУ
В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ЛІТЕРАТУРИ**

Кваліфікаційна робота магістра
за спеціальністю 014.021 Середня освіта. Англійська мова та зарубіжна
література. Середня освіта. Мова та зарубіжна література (англійська)

Особистий підпис –



Веретейченко І. А.

Науковий керівник –



Дмитренко В. І.
(професор кафедри
літературознавства, східної
філології і перекладу,
доктор філологічних наук,
професор)

Завідувач кафедри –



Перепадя Д.О.
(доцент кафедри іноземних
мов, кандидат педагогічних
наук, доцент)

ЗМІСТ

ВСТУП	3
Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ	7
1.1. Антропонім як лінгвокультурний та семіотичний знак.....	7
1.2. Феномен художньої творчості Вільяма Шекспіра.....	17
1.3. Антропонім гамлетизм у контексті світової культури: архетип і символ.....	26
Висновки до розділу 1.....	41
Розділ 2. ВИВЧЕННЯ ВІЛЬЯМА ШЕКСПІРА В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ЛІТЕРАТУРИ	43
2.1. Місце трагедії «Гамлет» у чинних освітніх програмах та підручниках України	43
2.2. Концептуальні засади методики викладання трагедії «Гамлет» у школах Великої Британії.....	51
2.3. Антропонім «Гамлет» як навчальний інструмент у шкільному курсі літератури.....	59
Висновки до розділу 2.....	73
ВИСНОВКИ	76
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	78

ВСТУП

Серед власних імені (онімів) центральне місце належить антропонімам, основною функцією яких є найменування людини, що не враховує власних характеристик носія (якщо не враховувати прізвиська). Якщо у побуті та чи інша людина отримує власне ім'я на вибір батьків, а прізвище передається у спадок, то у художній літературі зазвичай прізвища, а іноді й ім'я по-батькові є визначними та значущими. Вони можуть вказувати не тільки на національність, час дії твору, соціальний статус, але й на риси характеру або відмінні риси обличчя, статури. А отже паралельно з функцією найменування виконують функцію характеристики персонажа. Неабиякий інтерес у цьому плані викликає антропонімічна модель гамлетизму.

Актуальність дослідження полягає в тому, що Шекспірівський «Гамлет» є ключовим текстом світової літератури. Образ Гамлета сформував окремий культурний феномен – гамлетизм, який відбивається в психології особистості, філософських пошуках, культурних кодах, літературних традиціях. У шкільному курсі літератури України тема гамлетизму часто подається фрагментарно; антропонімічний аспект («ім'я як модель поведінки» або «Гамлет як код культурної свідомості») недостатньо осмислений методично. Аналіз антропонімічної моделі дозволить поглибити літературознавчу інтерпретацію та дидактичні стратегії викладання.

Об'єктом дослідження є феномен гамлетизму в літературі та його репрезентація у шкільному курсі.

Предметом дослідження є антропонімічна модель гамлетизму – тобто функції, зміст, символічні значення імені «Гамлет» як культурного знака в текстах та в шкільній інтерпретації.

Метою роботи є розробити та обґрунтувати антропонімічну модель гамлетизму й запропонувати методику її використання в навчальному процесі.

Реалізація мети передбачає розв'язання таких завдань:

- проаналізувати літературознавчі підходи до поняття «гамлетизм»;
- дослідити антропонім як семантичний та культурний код;
- визначити смислові компоненти антропоніма «Гамлет» у різних інтерпретаціях;
- простежити прояв гамлетизму в українській літературі;
- проаналізувати, як у шкільних програмах трактується образ Гамлета;
- розробити методичні рекомендації щодо викладання теми.

Методологічну основу кваліфікаційної роботи склали положення: теорії антропонімії (О. Суперанська, В. Горпинич, А. Карпенко); концепції власної назви як знака культури (В. фон Гумбольдт, О. Потебня); семантичної та когнітивної ономастики, що дозволяють інтерпретувати ім'я «Гамлет» як знакову одиницю, яка акумулює культурні смисли, моделює певний тип поведінки та світогляду.

Антропонімічна методологія дає змогу розкрити ім'я героя як культурний архетип і як символічну матрицю, що функціонує в різних текстах і суспільних дискурсах.

Також застосовано положення: філософії екзистенції (С. К'єркегор, А. Камю, К. Ясперс) – для інтерпретації гамлетизму як моделі екзистенційної свідомості; теорії культурних архетипів (К. Юнг, Й. Хейзінга); концепції особистості в культурі (Е. Кассіер, М. Мамардашвілі). Ці підходи забезпечують розуміння Гамлета не лише як літературного героя, а як універсального образу мислителя, що віддзеркалює кризу епохи та вічні питання буття.

Методичне опрацювання теми спирається на компетентнісний підхід у сучасній освіті; літературознавчу дидактику (Г. Токмань, О. Ісаєва); принципи компаративістики в шкільному курсі; сучасні підходи до інтерпретації художніх текстів у навчальному процесі (інтерактивні методи, діяльнісний підхід, розвиток критичного мислення). Це дає змогу розробити ефективну методику викладання гамлетизму крізь антропонімічну призму.

Характер дослідження обумовив використання таких **методів**: структурно-семантичний, інтертекстуальний та компаративний аналіз, контекстуальний та функціональний методи.

Наукова новизна кваліфікаційної роботи полягає в обґрунтуванні на теоретичному рівні поняття антропонімічної моделі гамлетизму як системи семантичних, культурних та психологічних значень, пов'язаних з антропонімом «Гамлет», що функціонує як символічний код літературної традиції. Визначено структуру та семантичні компоненти антропоніма «Гамлет», подано його трактування не лише як імені персонажа, а як культурного архетипу, що репрезентує певний тип світогляду та моральної поведінки. Запропоновано новий підхід до аналізу гамлетизму в шкільному курсі літератури – через антропонімічну перспективу, що раніше не була предметом системного методичного вивчення в українській педагогічній практиці.

Практичне значення роботи полягає у можливості безпосереднього застосування отриманих результатів у шкільній літературній освіті, методиці викладання зарубіжної літератури та гуманітарних дослідженнях. Матеріали дослідження можуть стати основою для створення авторських конспектів уроків, факультативних курсів, інтегрованих занять, а також позакласних заходів (літературних клубів, творчих дискусій, проєктів), спрямованих на розвиток критичного та креативного мислення учнів. Розроблені інструменти і схеми семантичного аналізу антропоніма «Гамлет» можуть застосовуватися вчителями та студентами філологічних спеціальностей для аналізу інших літературних персонажів, що робить модель універсальною і переносною в ширший освітній контекст.

Апробація кваліфікаційної роботи відбувалась під час конференцій різного рівня, що проходили на базі Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», а також підчас засідань і на методологічних семінарах кафедри.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків та списку використаних джерел. Обсяг роботи – 82 сторінки. Список використаної літератури включає 66 джерел.

Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Антропонім як лінгвокультурний та семіотичний знак

У сучасній лінгвістиці спостерігається щораз більший інтерес до проблем ономастики, тобто вивчення власних імен, серед усього й антропонімів, які посідають особливе місце в будь-якій мові. Антропоніми, репрезентуючи категорію «людина» в текстах різних типів дискурсу, представляють великий клас лексем.

Ономастика (від грец. *ὄνομα* – «ім'я», «назва») – розділ мовознавства про сукупність власних (у більш вузькому сенсі – особистих) імен (онімів) об'єктів. Ономастика вивчає історію та закономірності їх виникнення, розвитку й функціонування, зміни, поширення і структури власних імен у мові та мовленні, у літературній і діалектній сферах [40]. Якщо розглядати поняття у вузькому значенні, це власні назви різних типів, тобто ономастична лексика.

Саме у другій половині ХХ століття, ономастика сформувалась як самостійна наукова дисципліна. Тоді були встановлені основні закономірності історії розвитку і функціонування власних імен, які обґрунтовувалися принципами їх класифікації. М. П. Кочерган зазначав, що власні назви виконують функцію виділення названого ними об'єкта з таких подібних для його індивідуалізації та ідентифікації [29, с.186]. Вчений пропонує таку класифікацію :

- топоніми – географічні назви;
- антропоніми – імена людей;
- зооніми – клички тварин;
- теоніми – назви божеств
- астроніми – назви небесних тіл;
- космоніми – назви зон космічного простору і сузір'їв тощо.

Кожен «онім» містить інформацію про особливості іменованого об'єкту або історичну епоху, в якій виникла назва, етнос.

Власні ж імена виникли дуже давно в процесі розвитку мови. Вони відрізняються від загальних назв, оскільки належать конкретному об'єкту. Тому розмежування власних назв за їхнім походженням, тобто визначення мови, з якої до нас «прийшов» той чи інший онім, передбачає насамперед виокремлення питомих та запозичених пропріативів.

Таку градацію пропонував ще В.В. Німчук у проєкті української ономастичної термінології, де власні назви за походженням розділив на питомі (незапозичені), на кшталт: Ростислав, Ярослава, та імена іншомовного походження, диференційовані на узвичаєні (Іван, Марія) та неузвичаєні (Арнольд, Ірма) [39]

Слід пам'ятати, що назву певному денотату (особі, географічному, космічному чи іншому об'єкту дає одна людина (батьки, перший поселенець чи першовідкривач), яка, безумовно, вносить у процес номінації суб'єктивний фактор. Однак незаперечним є і те, що нова назва повинна відповідати загальноприйнятим канонам, а якщо онім є новітнім явищем у сфері номінації, то він мусить пройти випробування часом, усвідомитися, узагальнитися людською спільнотою, і тільки після цього можна говорити про його засвоєння, про те, що власна назва стала частинкою загальнонародної інтелектуальної власності. Таким чином, «індивідуальні (часткові) емоції переростають у колективну (загальномовну) експресію, що характеризується різною шкалою оцінності – нульовою, позитивною, негативною» [21, с. 52].

Незаперечним є факт, що в сучасній ономастиці можливо знайти актуальні способи вивчення онімів, на основі дієвої прагмалінгвістичної структури знань, зокрема, аналіз власних назв може відбуватися за допомогою аксіологічної прагмалінгвістики й лінгвоемоціології. Історично ж склалося, що саме антропоніми накопичили в собі інформацію, яка міститься у важливому для людини масиві концептуальних понять, відтворених у мовних картинах

світу різних лінгвокультур. Хочемо зазначити, що саме таке накопичення соціально-культурних понять фіксує фактичні дані про певний народ, його побут, звичаї, вірування, емоції, загалом, про ментальність носіїв тієї чи тієї лінгвокультури. Мовні архетипні образи, вербальні символи, антропоніми – це передусім і є ті одиниці, що моделюють своєрідність національного мовного відображення картини світу кожного народу. Антропоніми здатні розкривати специфіку ментальності й світобачення кожного етносу, вказувати на універсальне, своєрідне й унікальне, що віддзеркалено в тій чи іншій лінгвокультурі.

Отже, антропоніміка – це галузь ономастики, що вивчає власні назви людей (антропоніми) [2, с. 29].

Деякі дослідники визначають антропонім як власну назву (або сукупність власних назв), яка офіційно присвоєна лише людині як її розпізнавальний знак. Антропонім ідентифікує та індивідуалізує людину. Інші називають антропонімами власні назви, присвоєні певному об'єкту, людині або вигаданому персонажу. Однак найбільш суперечливим аспектом у визначенні антропонімів є питання про те, чи містить він у собі будь-які семантичні характеристики, чи виконує виключно ідентифікуючу функцію. Зафіксували те, що думки вчених із цього питання не завжди збігаються, тому дослідження цієї проблематики сьогодні є актуальним. Дослідників усе більше цікавить динаміка особових імен і прізвищ, яка, на відміну від сталої системи антропонімів, дає змогу наживо простежити лексичний рух власних назв людей і скласти повніше уявлення про лінгвокультурну природу цих особливих слів.

Антропоніми вже тривалий час привертають увагу лінгвістів. В українській ономастиці є чимало наукових праць щодо стилістичного використання імен в офіційному на побутовому спілкуванні – у цьому руслі працювали і продовжують дослідження П. Чучка, Л. Кравченко, І. Козубенко, С. Пахомова, І. Фаріон, І. Скорук, О. Антонюк та інші мовознавці; затребуваним і сьогодні залишається словник-довідник власних імен людей

(автори Л. Скрипник та Н. Дзятківська), який містить наукову передмову; автори підкреслюють, що «імена в залежності від ситуації можуть виступати в найрізноманітніших видозмінах. Поряд з офіційними повними документальними іменами існують розмовно-побутові <...> їх варіанти» [42, с. 9]. Загальновідомо, що власні особові назви виконують у житті кожної особи й суспільства в цілому дуже велику роль, бо саме ім'я людини є родинним і соціальним знаком, який іде з ним протягом життя. Мовна культура, що здійснюється у сфері особових назв, базується на мовних та позамовних чинниках.

Характерними ознаками антропонімів виступають:

- приналежність власного імені індивідуальному об'єкту, а не класу об'єктів, що мають спільні риси;
- найменованний об'єкт завжди має чіткі межі;
- власне ім'я зазвичай не пов'язане з лексичним значенням слова, і не має на рівні мови чіткої та однозначної конотації.

Будь-який об'єкт дійсності може бути названим як власною так і загальною назвою, що зумовлюється виключно екстралінгвістичними потребами позначення певного об'єкта. Основною відмінністю саме власних назв є те, що вони не позначають об'єкт, а тільки називають його. Загальні назви є багатозначними і можуть належати декільком об'єктам. Власні назви, на відміну від загальних, належать конкретному індивіду, а отже співвідносяться тільки з одним денотатом. Основною відмінною рисою власних назв є те, що вони не можуть бути засобами комунікації, а отже їхніми головними функціями є називання та ідентифікація. Ця функція перекриває будь-які інші й завжди є супутньою.

У нашому дослідженні для нас є дуже значущим питання значення власних назв. А воно є сьогодні дискусійним. Такі лінгвісти як Л. Л. Гуляцька, А. А. Уфимцева взагалі заперечують значення імені. Інші, як-от О. Есперсен, Е. Курілович, надають їм більшого значення ніж загальним назвам.

А. В. Суперанська та В. Д. Бондалетов вважають, що лексичне значення загальних назв і відповідних їм власних мають різну природу.

Отже, для власної назви основним є співвіднесеність з предметом, а його значення не дорівнює поняттю його апеллятива під час буденного найменування, і може відігравати суттєву роль, під час називання персонажів художньої прози.

Антропоніми – обов’язковий компонент лексико-граматичних систем усіх мов світу. Входячи в корпус власних назв, антропоніми тісно переплетені з національною культурою, поглядами, традиціями та звичаями народу, етнічним складом.

Як зауважує Алан Гардинер, «Proper names form a class by themselves, governed by principles which are different from those applicable to common nouns» («Власні імена утворюють самостійну мовну категорію, що керується принципами, відмінними від тих, які властиві загальним назвам») [56, Р. 43.].

Також важливо зазначити, що термін «антропонім» тісно пов’язаний із терміном «антропоніміка».

Антропоніміка ж – галузь ономастики, що вивчає власні назви людей та їх окремі складові, а також походження, еволюцію та закономірності їхнього функціонування.

Склад власних імен у будь-якій мові постійно змінюється, і це становить специфіку їхнього вивчення, як і той факт, що під час дослідження цього феномену виявляється, що при домінуванні лінгвістичного компоненту, наявні також етнографічні, літературознавчі і навіть географічні компоненти, які істотно впливають на значення номінації.

Оскільки власна назва – це насамперед мовна одиниця, то й головну роль у її функціонуванні повинні виконувати закони мови. Мова йде, звичайно, про літературну мову як наддіалектний стандарт, що об’єднує всіх людей. У вищезазначеному основна вага приділяється поняттю про літературну норму, яка відокремлює все те, що має відношення до літературного слововживання.

Антропонімія як система власних особових назв заслуговує ґрунтовного розгляду як з теоретичного, так і з практичного аспектів. Антропоніміка досліджує: особливості утворення антропонімів; основні принципи номінації людини; шляхи переходу апелятива в антропонім і навпаки; хронологічні характеристики антропонімів, їх зміни в часі; виникнення різних форм найменування людини; словотвір різних класів антропонімів; функціонування тих чи тих антропонімів у мові на різних хронологічних зрізах.

Протягом останнього часу дослідження вчених всього світу, що стосуються дослідженням антропоніміки, розділились. Вивчають загальну теорію власних назв, історію антропонімів тієї чи іншої географічної зони, сучасний стан антропоніміки, антропоніми у художній літературі та прикладні питання антропоніміки.

У нашому дослідженні розглядаються питання антропонімів у художній літературі.

Важливим фактором є те, що особливе місце в межах лінгвокультурологічної проблематики посідає дослідження антропонімічної моделі певної мови у взаємозв'язку власних імен і культури. Така тенденція пов'язана з антропоцентричною парадигмою сучасної лінгвістики, що припускає аналіз мовних одиниць із метою пізнання їхнього носія. Як відомо, антропоніми належать до лексичних одиниць, які найбільш ефективно відображають культуру етносу, що зумовлює їхній інтердисциплінарний характер [39]. У лінгвокультурологічних дослідженнях останніх років усе частіше мова тлумачиться амбівалентно. Це засіб творення, розвитку та зберігання національної нематеріальної культури [16]. У цьому аспекті мова є засобом, що відображає динамічний характер культури народу, яка постійно розвивається і трансформується. Одночасно з культурою змінюється мова, зокрема арсенал її виражально-зображальних можливостей.

Антропоніми виконують у творах художньої літератури не тільки номінативну функцію, але й у великій кількості випадків характеристичну.

Метою художньої літератури є людина і все; решта опису та природа речей спрямовані на розкриття людських якостей, тому імена персонажів, письменник вибирає з особливою ретельністю.

Антропоніми виступають провідниками авторського задуму, виражають національний та соціально-історичний колорит. Важко уявити більш вдалий засіб характеристики персонажа, ніж його ім'я. Функція характеристики прихована функцією іменування, але у контексті, під час розкриття образу характеристика з імені чи прізвища виявляється самоочевидною. Імена, що містять такий прийом, називають «значущими». Традиція «значущих» імен йде з давніх-давен. У культурах більшості народів ім'я тісно пов'язане з долею людини. На думку дослідників ім'я розглядається як відгадування внутрішньої сутності [3]. Перші імена не були довільними, ними закріплювались ті відмінні якості предмета або явища, що намагались перенести на дитину, і таким чином запрограмувати її подальше життя. Ім'я вважалось ознакою.

Антропонім – це не просто ім'я або прізвище як засіб ідентифікації особи; він виступає складовою лінгвокультурної та семіотичної системи, через яку передається культурна, історична, соціальна інформація. Нижче розглянуто ключові аргументи та підходи, які ілюструють антропонім як знак, що несе культурно-сміслову навантаження.

Серед проблем антропоніміки однією з найбільш складних є визначення поняття антропоніма. Досі одностайності у розв'язанні цього питання немає, що свідчить про складність та суперечливість поняття антропоніма. Деякі лінгвісти (А. Доза (Франція), В. Ташицький (Польща), Е.-Ф. Шварц (Німеччина), П. Шимек, Р. Шрамек (Центральна Європа); українські мовознавці-ономасти П. Чучка, Ю. Карпенко, В. Німчук, Л. Булаховський, Г. Аркушин, І. Желєзняк тощо) вважають, що, на відміну від загальних імен, здатних не лише називати предмет, а й мати денотативне значення (тобто позначати конкретний предмет), власні імена виконують лише функцію репрезентації, оскільки є вторинними щодо загальних імен. На думку інших

учених, власні імена мають лексичне значення, і навіть є більш змістовними, ніж загальні імена (А. Нурен, О. Есперсен). Треті розглядають значення власного імені і з позицій мови, і з позицій мовлення (Л. Щетинін, В. Ніконов, Н. Комлев) [14, с. 152]. Позиція третьої групи дослідників видається нам найбільш переконливою, оскільки вона враховує взаємозв'язок загального і окремого, абстрактного і конкретного, соціального та індивідуального в семантиці власного імені на рівні мови й мовлення.

Після 2010 року в східноєвропейських країнах – Польщі, Чехії, Болгарії, Сербії – активно розвиваються семіотичні студії антропонімії. Однією з ключових тенденцій є аналіз імені як знака, структура й функції якого змінюються залежно від комунікативної ситуації, соціальної групи, культурної специфіки. Зокрема, у працях польських ономастів А. Cieślíkowa та Е. Rzetelska-Feleszko виразно окреслено ідею, що антропонім – це соціально маркований символ, який «кодує» культурну приналежність та комунікативні ролі індивіда. У цих дослідженнях імена трактуються як знаки колективної пам'яті, що містять елементи етимологічної спадщини, релігійної традиції, регіональної ідентичності [53].

Схожі тенденції спостерігаємо в роботах болгарських і сербських ономастів, наприклад, праці Н. Ковачевича, М. Петрової [Ковачевич Н., Петрова М. Антропонім як соціально маркований символ // Етнолінгвістичні аспекти слов'янської антропонімії. К., 1980], де особлива увага приділяється символічному потенціалу імен у міфологічній та ритуальній площині. Ім'я трактується як знакова структура, що бере участь у формуванні культурної моделі світу.

Також у дослідження антропонімів дедалі частіше вводять соціолінгвістичний підхід – ім'я розглядається як індикатор етнічної, національної, релігійної чи соціальної належності. Особливо це помітно в роботах, присвячених міграційним процесам, урбанізації та глобалізації. Наприклад, О. Кадочнікова досліджує сучасну систему власних назв України

через призму соціолінгвістичного та когнітивного підходів [27] тощо. Ім'я аналізується як ключовий елемент самопрезентації, що може змінюватися залежно від адаптації особи до нової культурної ситуації. Зміна імені або його варіантів у білінгвальному середовищі тлумачиться як стратегія соціальної інтеграції чи відмежування.

В українських і східноєвропейських студіях останніх років значно активізувалися дослідження антропонімів у художньому тексті. Це зумовлено інтересом до семіотики літератури, символізму, культурної пам'яті. У праці Т. І. Крупеньової [30], присвяченій антропонімам у романі Є. Положія «Іловайськ», проаналізовано, як ім'я персонажа може виступати носієм авторського ідеологічного коду, засобом створення історичної автентичності, способом формування оцінних характеристик героя. Подібні підходи наявні і в роботах польських та чеських літературознавців, які вивчають ономастику у творах сучасної прози, особливо пов'язаних з історичними травмами, війнами, соціальною пам'яттю.

У дослідженні О. В. Черноус «Антропоніми як базові складники онімної системи» [49] антропоніми визначені як базові компоненти ономастичної системи мови, з власною дефініцією, типологією та характеристиками, які вирізняють їх серед інших лексичних одиниць. Це означає, що антропонім існує не в ізоляції, а в системі власних назв – ономастичному просторі, де він набуває статусу специфічної одиниці з особливими функціями: номінативною, культурно-семантичною, соціальною. Дослідження також демонструє сучасне прагнення української науки розглядати антропонім комплексно – у взаємодії з культурним контекстом, традиційними моделями іменування, історичними змінами та соціальними чинниками. Автор підкреслює, що антропонімія є «відкритою системою» [49], яку формують зміни культурної моди, глобалізаційні процеси, соціальні трансформації.

У роботі І. Бондаренко та Т. Кваша (2021) «Лінгвофілософський аспект семантики антропонімів» [5] обґрунтовано, що антропоніми мають конотації

сакральності, магічності, релігійного або культурного забарвлення, тобто вони можуть нести символіку, пов'язану зі світоглядом, віруваннями, традиціями.

Таким чином, ім'я – це не просто ідентифікатор людини, а культурний код, що відображає цінності, релігійні уявлення, морально-етичні чи навіть магічні конотації. У цих роботах простежується тенденція інтерпретувати ім'я як репрезентант духовної історії народу та як одиницю, що несе соціально-ціннісні маркери. Такий підхід узгоджується з ширшим лінгвокультурологічним напрямом, що активно розвивається в українській філології початку XXI століття. Антропоніми характеризуються як «один із наймобільніших пластів мови», здатний змінюватися, збагачуватися, реагувати на соціокультурні зміни, еволюцію норми, впливи іншомовних культур, міграції тощо. Це підкреслює, що антропонім – не статична конструкція, а динамічний, живий елемент мови й культури, який може пристосовуватися до нових умов, набувати нових конотацій, втрачати або набувати значень.

Дослідження антропонімів останніх десятиліть – особливо в Україні та Східній Європі – сформували комплексний підхід, у межах якого ім'я розглядається як лінгвокультурний знак, що кодує традиції, цінності, історичну пам'ять; семіотичний символ, який має міфопоетичні, сакральні, емоційні та соціальні конотації; соціолінгвістичний маркер ідентичності, статусу та комунікативної ролі; елемент літературного тексту, що бере участь у творенні художнього змісту й ідеологічних смислів; динамічна одиниця, чутлива до глобалізаційних, міграційних і культурних трансформацій.

Сучасне дослідження зауважує, що антропоніми утворюються за допомогою лексико-семантичного підходу, і показує їхню «соціально-культурну значущість». Дослідники доводять, що імена – це не просто номінативні одиниці, а носії цінностей, традицій, філософії та культурної пам'яті певної спільноти. А стаття Є. Сисосвої [65] аналізує так звані «оціночні антропоніми» – імена, прізвища чи псевдоніми, семантика яких має конотативну складову. Авторка показує, як в англomовному контексті

антропоніми функціонують як елементи ономастичного світогляду, несуть культурні та ціннісні конотації. Подається приклад практичного застосування ономастичного аналізу, досліджуються антропоніми у літературному творі. Авторка показує, як через імена – прізвища, псевдоніми – закомпоноване семантичне й соціокультурне навантаження, як імена стають частиною художньої семіотики тексту.

Виходячи з вищезазначеного, можна зробити висновок, що антропонім – це складний лінгвокультурний та семіотичний знак, який виконує низку важливих функцій, є фундаментальною одиницею ономастичної системи мови; несе культурно-семантичне навантаження (сакральне, моральне, світоглядне); фіксує і транслює соціальну, етнічну, історичну ідентичність; може виступати інструментом самовизначення, ідентифікації, асиміляції у мультикультурному середовищі; має динамічну природу, реагуючи на зміни суспільства, культури, мови.

Таким чином, антропонім – це не просто ім'я: це культурний код, через який передається ціннісна та ідентична інформація, знак, який віддзеркалює світогляд, традиції, історію й соціальну структуру спільноти. Впродовж останніх двох десятиліть в українській та східноєвропейській ономастиці спостерігається інтенсивне зростання інтересу до антропоніма як до складного культурного, соціального й семіотичного феномена. Дослідники дедалі частіше підкреслюють, що ім'я – це не просто засіб ідентифікації, а повноцінний культурний код, який відображає історичну пам'ять, ментальність, цінності, колективні уявлення та світогляд певної спільноти.

1.2. Феномен художньої творчості Вільяма Шекспіра

Попри те, що сьогодні Вільям Шекспір перетворився на стереотипізований, навіть архетипний образ геніального літератора, безмежно обдарованого митця, його постать залишається унікальною, вона немає рівних

ані серед Шекспірових сучасників, ані серед представників наступних поколінь, а історія рецепції його творів за своїм характером не схожа на історію рецепції творчості будь-якого іншого автора. Шекспір водночас є втіленням англійськості в літературі та універсальних смислів, які єднають світову літературу у одне ціле. Він – людина Ренесансу, але також наш сучасник, зрозумілий і близький кожному поколінню; твори Шекспіра – канонічні тексти, які важко переплутати з іншими творами, але водночас вони відкривають безкрайні можливості для створення нових інтерпретацій, актуальних саме сьогодні, саме для цих часів та умов. Як пише український шекспірознавець Т. Хитрова-Бранц, «популярність англійського генія зумовлюється не лише ідейно-естетичною глибиною його творчого доробку, а й спроможністю впливати на формування того чи іншого національного культурного канону» [46]. Шекспір – не тільки центр Західного канону, але й та сила, яка великою мірою окреслює та структурує літературний канон окремих європейських країн, в тому числі України, слугуючи фактором формування одночасно національної та європейської ідентичності.

У наш час Шекспір стає точкою зустрічі та перетину найрізноманітніших наукових дисциплін, соціальних тенденцій, культурних магістралей. Його життя та творчість широко досліджуються у науковій та літературній площині – крізь призму наукових шекспірознавчих статей та монографій, документальних та белетризованих біографій драматурга, літературних проєкцій у творах митців. Величезний смислотворчий потенціал шекспірівської інтертекстуальності активно експлуатується в просторі популярної культури, візуальних мистецтв, музики, реклами тощо, формуючи сферу впливу так званої «шекспірівської індустрії». Як відзначає український літературознавець О. Пронкевич, Шекспір та його творчість стали «постійно реферованою зоною популярної культури» [41]. При цьому, жоден інший автор з іконостасу Західного канону не досяг подібної широкої популярності, що легко перетинає хронологічні, географічні та культурні кордони.

Сучасник, друг і колега Шекспіра Бен Джонсон писав у епітафії, яка була вміщена у першому фоліо:

Triumph, my Britain, thou hast one to show
 To whom all scenes of Europe homage owe.
 He was not of an age, but for all time!
 And all the Muses still were in their prime,
 When like Apollo he came forth to warm
 Our ears, or like a Mercury to charm!
 Nature herself was proud of his designs,
 And joyed to wear the dressing of his lines!

(«Радій Британіє! Ти можеш пишатися тим, кому всі театри Європи повинні складати шану. Він належить не тільки своєму часові, а й усім вікам! Усі музи були якраз у розквіті, коли з'явився він, щоб, наче Аполлон, приємно потішити наш слух і щоб зачарувати нас, наче Меркурій! Сама Природа пишалася і з радістю вбиралася в шати його поезії!». Ці рядки стали не тільки красномовним втіленням ставлення сучасників до Шекспіра, але й поклали початок формуванню одного із ключових антропонімів сучасної культури, який можна вербалізувати через твердження «Шекспір – геній всіх часів і народів» Так, образ англійського драматурга іконізується, а його твори перетворюються на еталони літературної майстерності.

Втім, необхідно звернути увагу на той факт, що ставлення сучасників до Вільяма Шекспіра не було однозначним та виключно апологетичним. Приміром, згаданий вище ренесансний літератор Бен Джонсон не приховував захоплення геніальністю друга, але і заздрив йому. Так, у особистих записках Джонсона можна знайти такі амбівалентні розмірковування: «Він був (насправді) щирим, відкритим, незалежним; мав неперевершену уяву, сміливі погляди на життя і такий талант до красномовства, що іноді його доводилось зупиняти... Наділений дивовижним інтелектом, Шекспір, на жаль, не мав над ним влади. Але він спокутував свої вади за рахунок своїх чеснот. Він

заслужував більше на похвалу, аніж на виправдання» Рецепція постаті Шекспіра як одночасно генія та людини, яка має свої слабкості й недоліки, зберегла свій специфічний характер аж до доби Романтизму, а потім знов стала актуальною з появою на культурній сцені модерністів та постмодерністів.

Варто підкреслити, що в XVII столітті лише представники культурної еліти вважали твори Вільяма Шекспіра шедеврами. За влучним визначенням Г. Тейлора, «тоді Шекспір ще не став частиною інтелектуального інструментарію кожного освіченого англійця» [66]. Втім, вже молодші сучасники Шекспіра звели драматурга на літературний п'єдестал. Яскравим прикладом є сонет Дж. Мільтона, який він присвятив Шекспіру: «Чи потребує мій Шекспір, щоб люди / Йому величні зводили споруди – / І прах його священний зберігавсь / Під обеліском, що до зір піднявсь? / Де сяє слави вічної проміння, / Навіщо свідок цей німий, каміння?» [34]. У цих рядках Мільтон підкреслює трансцендентність генія Вільяма Шекспіра, його позачасову універсальність.

Більш того, вже у першому рядку наведеної цитати можна побачити, що говорячи про Шекспіра, Мільтон, використовує присвійний займенник «мій», окреслюючи образ Шекспіра як автора, в творах якого кожний може знайти актуальні для себе теми і смисли, відкрити для себе особистісно релевантну перспективу, відчутти безпосередній зв'язок з текстом. Мільтон увиразнює живу і вічно актуальну природу Шекспірового генія, його позачасовий магнетизм і непересічну силу впливу на реципієнта через контраст з холодним мармуром гробниці: «Ти нам уяву на льоту спиняєш / І нас у мармур раптом обертаєш – / І, в саркофазі мармуровім, там / Лежиш собі – на заздрість королям» [34]. Так, вже у сонеті Мільтона Шекспір постає одночасно як класик, якого вшановують за допомогою мармурових монументів, і як наш сучасник, твори якого залишаються актуальними і здатні говорити до кожного реципієнта його мовою.

Амбівалентність рецепції постаті В. Шекспіра, властива сучасникам драматурга, прослідковується і у висловлюваннях Джона Драйдена, який народився через півтора десятиріччя після смерті Шекспіра. Так, зокрема, він відзначав, що Шекспір «був людиною всеосяжної і всепроникливої душі; в цьому ніхто з давніх і нових поетів не може зрівнятися з ним» [24], але водночас дорікав драматургові за певну млявість стилю, пишномовність і бажання бути завжди дотепним.

У цілому, таке специфічне ставлення до творів Шекспіра було характерним для митців-класицистів, які не нехтували ними, але критично переосмислювали та переробляли їх. Необхідно відзначити, що саме завдяки цьому літературний спадок Шекспіра нарешті був виведений із кількадесятилітнього забуття – наприкінці XVII століття п'єси Великого Англієця поступово повернулись до театрального репертуару.

Варто підкреслити, що саме мислителям і митцям доби Класицизму Європейський культурний ландшафт завдячує зростанням інтересу до Шекспіра на континенті та появою шекспірівського дискурсу у Франції. У XVIII столітті французькі драматурги починають захоплюватись творами Вільяма Шекспіра. Як зазначає О. Анікст, п'єси Великого Барда перероблялися на класицистичний зразок перекладачем і драматургом Жаном-Франсуа Дюсі (1733–1816), і його обробки на довгий час затвердилися на французькій сцені. Більш того, переробки Дюсі перекладались іншими європейськими мовами, і вже у перекладі потрапляли у репертуар багатьох театрів Європи.

Автором, що відкрив Шекспіра для французької культури, став Вольтер. Він знав про Шекспіра набагато більше, ніж його співвітчизники, і навіть ніж найосвіченіші люди по той бік Ла-Маншу. Вивчивши англійську під час свого дворічного перебування в Англії, Вольтер мав змогу не тільки самостійно ознайомитись з оригінальними шекспірівськими творами, а й здійснити переклади певних п'єс французькою [13].

Дослідники підкреслюють, що французький філософ був вражений незвичністю та нестандартністю творчої манери Вільяма Шекспіра. Приміром, Ізабель Шварц-Гастін стверджує, що «новизна і невідповідність шекспірівських творів всім стандартам та ідеалам драматизму, які Вольтер, як і його співвітчизники традиційно поважали, справили на нього глибоке і довготривале враження». Не дивно, що оригінальність п'єс англійського драматурга вразила Вольтера, адже він був вихований на класичних зразках класицистичного театру – трагедіях Корнеля і Расіна. Тож, цілком природно, що Вольтерівська рецепція Шекспірових творів була амбівалентною: з одного боку філософ вважав драми Шекспіра непродуманими і аморфними, з іншого – радив сучасникам познайомитись з ними.

Більш того, у власній творчості Вольтера, зокрема, у драмах «Брут» та «Смерть Цезаря», можна відчутти вплив Шекспіра. Цікаво відзначити, що сюжет «Заїри» майже повністю запозичений із Шекспіра. С. Д. Артамонов називає цю трагедію «французьким двійником «Отело».

У цей час в Англії розгортається доволі масштабна іконізація постаті Шекспіра та його творів. Англійські літератори, зокрема Дж. Аддісон і А. Поуп, підкреслювали «природність» драматургічного таланту Шекспіра, вважаючи саме її основою його геніальності. У передмові до шеститомного видання творів Шекспіра А. Поуп називає Шекспіра «природним генієм»: «У його персонажах стільки самої природи, що здається образливим називати їх її копіями. Персонажі інших поетів завжди настільки схожі один з одним, немов автори запозичили їх один в одного, а значить, ліпили по одному зразку. Таким чином, кожен з них є лише відображенням відображення. Але будь-який герой Шекспіра так само неповторний, як дійові особи самого життя, – двох однакових не знайдеш» [63]. Джозеф Аддісон, драматург та критик першої половини XVIII століття, продовжує активну канонізацію Шекспіра: «Серед англійців, – писав він, – Шекспір незрівнянно перевершував усіх інших» [24].

У цей час також починає формуватись гамлетівський дискурс як стрижнева частина шекспірівського дискурсу. На користь цього твердження свідчать спогади німецького вченого і філософа Георга Ліхтенберга, який відвідав Лондон 1770-ті роки, переглянув виставу «Гамлет» з Девідом Гарріком у головній ролі й так занотував власні враження від великого монологу «Бути чи не бути»: «... він справляє безмірно більше враження, ніж можна було б очікувати від розмірковування над проблемами самогубства та смерті у трагедії; і це тому, що велика частина аудиторії не тільки знає його напам'ять так само добре, як і молитву Господню, але слухає його, так би мовити, так, ніби це і є «Отче наш» ... із відчуттям урочистості й побожності, які не будуть зрозумілі тим, хто не знає Англії. На цьому острові Шекспір не тільки відомий, він богоподібний; афоризми з його творів можна почути всюди; я сам чув їх на засіданні парламенту ... Так його ім'я пов'язане з найсерйознішими думками; люди співають про нього та запозичують пісні з його творів, і, як наслідок, багато хто з англійських дітей дізнаються про нього раніше, ніж вивчать абетку і символ віри» [61]. Тож, очевидним постає той факт, що у XVIII столітті в Англії Шекспір вже безперечно сприймався як національний геній.

У XIX ж столітті топос «Шекспір – геній усіх часів і народів» формується особливо активно завдяки приходу на культурну сцену романтиків, які вважають Барда позачасовою культурною іконою. В. Гезлітт, англійський критик XIX століття писав: «Якщо ми хочемо зрозуміти силу людського генія, ми маємо прочитати Шекспіра. Якщо ми хочемо побачити мізерність людської вченості, ми можемо вивчати його коментаторів» [59]. Ця цитата не тільки фокусує увагу на трансцендентному характері Шекспірового генія, але і акцентує статус Шекспірових творів як взірцевих зразків драматичного мистецтва, які здатні слугувати таким собі мірилом, «пробним каменем» літературної критики. Таким чином, за доби Романтизму, за влучним висловом західного літературознавця Б. Енглера, творчість Шекспіра вперше опиняється «поза критикою» [20].

Рецепція Шекспіра в Англії XIX століття формувалась під впливом політичних колізій у Франції, в першу чергу революції кінця XVIII століття. Англійська інтелектуальна еліта тієї доби асоціювала себе з образом Гамлета, який вагається і розмірковує, але не вдається до конкретних рішучих дій. Так англійці протиставляли себе французам, при цьому залучаючи для осмислення актуальних проблем Шекспірів твір як філософсько-аналітичний інструмент. У майбутньому цю стратегію використовуватимуть національні культурні еліти інших європейських країн, в тому числі України, стикаючись з найбільш складними екзистенційними проблемами та намагаючись знайти відповіді на найбільш заплутані філософські питання.

Іншим важливим аспектом рецепції творчості В. Шекспіра за доби Романтизму є те, що саме тоді літератори і теоретики мистецтва звернули увагу на поєднання несумісного у Шекспірових творах, де комічне перепліталось із трагічним, прекрасне – з потворним, а казково-фантастичне із буденно-реалістичним. Шекспірові п'єси незрідка не вкладалися у прокрустове ложе класицистичної естетики, що й спонукало митців-романтиків до експериментів із формою та змістом власних творів. Так, приміром, англійський поет та літературознавець С. Т. Кольрідж базував свою теорію нового мистецтва головним чином на двох китах: німецькій романтичній філософії та естетиці й на феномені Шекспірової геніальності. Захоплювався Шекспіром і ще один теоретик романтизму – німецький мислитель Фрідріх Шлегель. Він стверджував, що «Шекспір серед усіх художників (зауважимо, що романтики називали художниками всіх митців) є тим, хто найдовершеніше і найточніше схарактеризував дух сучасної поезії. У ньому поєдналися чарівні квіти романтичної фантазії, гігантська велич готичного героїчного часу з найвитонченішими квітами сучасного спілкування, з найглибшою і найбагатшою поетичною філософією, його можна без перебільшення назвати вершиною сучасної поезії» [24].

Варто підкреслити, що найбільш активним та апологетичним за своїм характером був шекспірівський дискурс в Німеччині. В цій європейській країні Шекспіром захоплювалися ще митці та мислителі класицизму і преромантизму. Видатний німецький письменник Х.М. Віланд вважав, що Шекспір «єдиний з усіх поетів від часів Гомера, який чудово знав людей». Лессінг застерігав: «Шекспіра слід вивчати, а не обкрадати». Для Гете Шекспір «був безмежно багатий і великий» [24]. Саме стаття І. В. Гете «До дня Шекспіра» та трактат І. Г. Гердера «Шекспір» стали вирішальними факторами в процесі переоцінки творчості Шекспіра, здійсненої вже німецькими романтиками.

Таким чином, правомірно говорити про те, що вже наприкінці XVII – на початку XIX століття в Німеччині формується новий підхід до реценції творчості Великого Барда – інтерпретатори відмовляються, оцінюючи геній Шекспіра, спиратися на норми класичної естетичної системи. На противагу такому звуженню, намаганню загнати твори Шекспіра в жорсткі рамки традиційної естетики, вони пропонують вимірювати «його краси лише ступенем відхилення від правил» [1]. Гердер та Гете першими заговорили про «світ Шекспіра», уподібнили драматурга творцю Всесвіту [33, с. 209]. Крім того, І. Г. Гердер був одним із перших мислителів, що звернули увагу на надзвичайно глибокий історизм Шекспірових творів. Він вважав, що майстерність великого генія полягала в тому, що місце й час дії в історичних драмах Великого Барда набувають певної універсальності, що й дозволяє цим творам залишатися актуальними в різні епохи [33].

Іншою важливою тенденцією, властивою шекспірівському дискурсу цього періоду є те, що у другій половині XIX століття реципієнти все активніше звертають увагу на Шекспірові сонети, які протягом декількох віків залишалися на периферії читацьких зацікавлень. Крім того, в цей же час формується і особливий напрямок літературознавчих студій – наукове шекспірознавство. Тож, можна сказати, що на цьому етапі шекспірівський дискурс поступово

інституціоналізується, його природа стає більш складною та авторефлексивною, а структура розгалуджується.

Таким чином, можна сказати, що у XIX столітті досяг свого апогею процес іконізації постаті В. Шекспіра як універсального генія, а його твори були канонізовані як еталони семантичної багатогранності та мистецької досконалості. Саме такі рецептивні координати обумовили сучасну рецепцію образу великого англійського драматурга та його літературного спадку.

30-ті роки XX століття поклали початок формуванню сучасної рецепції творчості Шекспіра. За словами Б. Енглера, якщо в XIX столітті творіння Шекспіра були «поза критикою», то у наступному столітті Шекспір виступає вже «поза текстом». Дослідник стверджує, що розпочалась ця фаза «з обережного розкриття театральних імплікацій тексту, а також із чіткого усвідомлення того, що можливо кілька версій театального втілення п'єси. На цій фазі починає втрачати свою силу ідея одного-єдиного тексту. Натомість побутує думка, що існує кілька шекспірівських текстів одного твору» [20]. Тож, саме в цей час були створені найбільш сприятливі умови для того, що смислова валентність Шекспірового слова поступово досягла своєї максимальної реалізації.

Легендарний літературознавець Г. Блум у своїй науковій праці «Західний канон. Книги на тлі епох» ставить на часі вирішення питання про визначення центру європейського літературного канону. В процесі дослідження науковець доходить висновку, що таким центром є Вільям Шекспір, п'єси якого характеризуються універсальністю сприйняття та відкривають широкі обрії для інтерпретацій. Літературознавець зазначає: «Жоден інший автор, окрім Шекспіра, не демонструє нам такого володіння мовою, яка вже у «Марних зусиллях кохання» настільки багата й досконала, що, як нам здається, у багатьох випадках доходить абсолютних меж вираження» [6, с. 200]. Творчість Великого Барда, який пройшов складний шлях художньо-естетичної еволюції, Г. Блум вважає еталонним виявом художньої творчості в плані образності,

системи персонажів та стильової довершеності, що й зумовлюють вічне повернення світової літератури до спадщини видатного англійського драматурга.

Тож, підсумовуючи сказане вище, можна зробити висновок про те, що в європейському культурному просторі Шекспір не тільки став літературною іконою та мірилом мистецької майстерності, але й надав інтелектуальній еліті європейських країн ефективні когнітивні інструменти, що посприяли пошукам європейської ідентичності в кожній окремій державі, але також і формуванню національної ідентичності через порівняння, усвідомлення відмінностей та збігів у світосприйнятті та менталітеті, визначення власної унікальності через віднайдення свого місця у європейському культурному просторі. А отже, в сьогоденнішньому історичному контексті очевидною постає необхідність звернення до Шекспірового літературного спадку на всіх рівнях освітнього процесу. Більш того, робота з текстами великого англійця має проводитись не тільки з суто літературознавчою метою, але й ставити перед собою завдання осягнення особливостей європейської ментальності, європейського способу мислення.

1.3. Антропонім гамлетизм у контексті світової культури: архетип і символ

Трагедія В. Шекспіра «Гамлет» функціонує в просторі світової культури як постійне джерело дискурсивної енергії, що підживлює численні інтерпретації, метатекстуальні та інтермедіальні проєкції, нові тексти і артефакти. Одним із продуктів розгортання гамлетівського дискурсу є гамлетизм – надзвичайно складний інтелектуально-психологічний феномен, що формується в індивідуальній чи колективній свідомості внаслідок виявлення реципієнтами шекспірівської трагедії суголосності душевного стану свого сучасника або подібності його поведінки чи рис характеру з Гамлетовими.

Специфіка тієї чи іншої моделі гамлетизму детермінується характером кореляції смислових валентностей гетеросимволічного образу Принца Данського з тим соціокультурним контекстом, в якому відбувається рецепція й інтерпретація трагедії та розгортання гамлетівського дискурсу.

У смисловому полі світової культури «Гамлет» (1604) Вільяма Шекспіра вже протягом чотирьох століть незмінно залишається одним із найпровокативніших творів. Затемненість окремих текстових пасажів, наявність в інтерпретаційній палітрі великої кількості точок невизначеності, амбівалентність рецепції образу протагоніста – все це сприяло тому, що за трагедією англійського генія закріпилася метафорично-влучна характеристика «літературний сфінкс». Німецький романтик А. В. Шлегель вбачав у трагедії Шекспіра «загадковий твір, схожий на ірраціональні рівняння... Тут доля людини виявляється колосальним сфінксом: кожного, хто не спроможний відгадати його страшної загадки, сфінкс погрожує кинути в безодню сумнівів»

Аура метафізичної загадковості підживлюється численними літературними та міжсеміотичними проєкціями [32] – продуктами творчого діалогу митців різних епох з автором «Гамлета». Тож правомірно стверджувати, що цей твір ренесансного драматурга – не просто феномен культури, наділений надзвичайно потужним креативним потенціалом, але й невичерпне джерело дискурсивності. Розгортання гамлетівського дискурсу в певному соціо-культурному просторі нерідко супроводжується актуалізацією закладених у шекспірівському тексті вічних смислів, інтенсифікацією тих мисленнєвих процесів, що спрямовані на усвідомлення загроз і небезпек сьогодення, а також «на пошук виходу із кризового стану шляхом осмислення ціннісних вимірів буття» [48, с. 12.].

Останнім часом у фокус наукових дискусій усе частіше потрапляє гамлетизм – один із ключових концептів гамлетівського дискурсу XIX–XX століть. У повсякденному мовленні поняттям «гамлетизм» послуговуються, коли йдеться про особливий тип людської поведінки, що позначений

превалюванням розмислів над вчинками. У довідниковій літературі під гамлетизмом пропонується розуміти «безкінечні міркування, роздумування, нездатність зважитися на якийсь вчинок» [, «постійні сумніви». Гамлетизм – особливий склад душі вживається як символ стану, що характеризується перебуванням у постійних сумнівах. Тлумачить термін, де розвинена думка поєднується з нерішучістю та відсутністю волі [9] або «визначає гамлетизм як нескінченні міркування, роздуми та нездатність зважитися на конкретний вчинок».

Термін також часто згадується у працях Євгена Маланюка та Дмитра Донцова, які розглядали гамлетизм як рису, що позначається на волі до національного визволення. Польський літературний і театральний критик, теоретик театру, публіцист, драматург, есеїст, перекладач Ян Котт у книзі «Шекспір – наш сучасник», яка мала значний вплив на український театр, писав: «Шекспір як світ чи життя. Кожна епоха знаходить у ньому те, що шукає і що хоче побачити» [60].

Генетичний зв'язок гамлетизму з образом головного героя шекспірівської трагедії є аксіоматичним, однак характер кореляції цього поняття, семантика якого неодноразово змінювалася навіть у просторі однієї національної культури, з іманентною сутністю енігматичного Шекспірового протагоніста все ще залишається нез'ясованою. Крім того, існує певна плутанина, спровокована синонімічним вжитком низки лексем (гамлетизм, гамлетіанство, гамлетизування, гамлетоманія, гамлетівський код, гамлетівський концепт тощо), що є похідними від антропоніму Гамлет.

Народжене в лоні німецької шекспірівської критики рубежу XVIII–XIX століть поняття «гамлетизм» увійшло до культурного тезаурусу багатьох європейських націй, набувши широкого вжитку не тільки у літературознавчих працях, але і в художніх творах та повсякденному мовленні. Попри те, що протягом останніх десятиліть з'явилася низка серйозних наукових досліджень, націлених на осмислення своєрідності його національних модифікацій,

семантика самого поняття з плином часу стає все більш розмитою. У сучасному літературознавстві існує низка наукових розвідок, безпосередньо присвячених гамлетизму, а кількість праць, де це поняття фігурує як ключове слово чи просто згадується, нараховує декілька сотень. Прикметною рисою наукового дискурсу щодо гамлетизму є відсутність більш-менш усталеного бачення семантики і категоріального статусу цього поняття, а також очевидні розбіжності між його мовним та смисловим значеннями. За словами авторитетного лінгвіста К. І. Льюїса, мовне значення – це інтенціонал, що конститується моделлю відношення дефініції та інших аналітичних відношень даного виразу до інших виразів, натомість смислове значення – це інтенціонал, взятий як певний мисленнєвий критерій, за допомогою якого можна встановити, чи може бути застосовано конкретний вираз до конкретних предметів і ситуацій. Ці інтенціонали доповнюють один одного і не є альтернативними. Смислове значення знаходиться у безпосередньому зв'язку з образністю, але не може бути прямо віднесене до її сфери. У випадку з лексемою «гамлетизм» маємо ситуацію, коли її вживання у різних контекстах іноді реалізує ті смислові значення, що є суттєво відмінними (філософічність – споглядальність – тотальна розчарованість – відраза до життя – нездатність на вчинок – схильність до суїциду тощо) чи навіть діаметрально протилежними (усвідомлення трагізму буття і зумовлене ним стоїчне протистояння злу – нездатність на вчинок, детермінована слабкістю духу, істеричністю натури або браком волі) тим значенням, які зафіксовані у тлумачних словниках.

Слід зауважити, що до формування смислового поля поняття «гамлетизм», чия історична семантика виявляється доволі мінливою, долучилися не лише критики та дослідники творчості В. Шекспіра, але і численні митці, які вступали у творчий діалог з англійським генієм. При цьому одні інтерпретатори вбачали у гамлетизмі інваріантну сутність художнього образу протагоніста шекспірівської трагедії (Й. В. Гете, С.Т. Колрідж). А, наприклад, Г. Мелвіл, американський романтик, у своєму романі «П'єр» (1852)

вживає слово «гамлетизм», коли говорить про людину, яка має шляхетні високі прагнення, але зазнає цілковитої поразки через зіткнення з реальністю. Інші дослідники визначають це поняття як соціальне явище, що виникло внаслідок усвідомлення певним типом людей суголосності своїх умонастроїв зі світовідчуттям Гамлета як літературного персонажа (Ф. Фрейліграт, Г. Гервінус, В. Гезлітт, Р. В. Емерсон).

Лексему «гамлетизм» традиційно вживають і на позначення особливого психологічного стану людини, який характеризується чи то «роз'єднанням думки і волі» (А. Шлегель, Л. Тік), чи то схильністю до абсолютизації негативних аспектів буття (П. Валері, М. Арнольд), чи то хворобливою меланхолією, що спричинена відразою до зовнішнього світу за визначенням (Е. Даудена, бо саме з його легкої руки, як авторитетного шекспірознавця вікторіанської доби, до лексики англійців увійшло поняття «гамлетівська хвороба» (Hamlet's 'malady'). [Див.: Торкут]. Іноді гамлетизм асоціюється також із надмірною рефлексивністю або глибокою філософічністю, які негативно впливають на здатність людини до активної дії (Ф. Ніцше, К. Ясперс).

Досить часто поняття гамлетизм співвідноситься і з тими авторами, у творчості яких відчувається експліцитна або імпліцитна інтертекстуальність, що укорінена в трагедії В. Шекспіра, а також з тими творчими особистостями, чий інтелектуально-духовний або психологічно-емоційний внутрішній склад був подібним до гамлетівського психотипу (Й. В. Гете, Дж. Джойс, М. Рильський, М. Бажан, В. Стус, Т. Стоппард, О. Забужко, Г. Мюллер, О. Хакслі та ін.).

Надзвичайно вагомим внеском у дослідження феномену гамлетизму є ґрунтовна історико-літературна розвідка «Рецепція Гамлета» [55], опублікована у 1993 році Р. А. Фоуксом – відомим англійським науковцем, одним із фундаторів Шекспірівського інституту в Стретфорд-на-Ейвоні. У ній автор крок за кроком простежує непросту історію взаємозв'язків між інтерпретаціями образу шекспірівського Гамлета, здійснюваними у різних площинах

(театральній, літературно-критичній, науковій, суто мистецькій), та життям європейської культури в найширшому сенсі. Енциклопедизм і висока ерудиція допомагають Р.А. Фоуксу створити цілісну панораму репрезентацій гамлетівської інтертекстуальності в мистецтві XIX–XX століть, а письменницька інтуїція дозволяє йому виявити контактено-генетичний резонанс між тими артефактами, подіями соціально-політичного і мистецького життя, а також фактами літературного побуту, які, на перший погляд, здаються малопов'язаними. Цікавою і доволі переконливою, зокрема, є теза про те, що формування концепту гамлетівських зволікань із помстою, котрий багатьма сприймається як ядро художнього образу протагоніста і навіть як центральний нерв усієї Шекспірової трагедії, відбувалося внаслідок парадоксального поєднання різнохарактерних за своєю природою тенденцій. До них науковець відносить такі:

- типову для XVIII століття театральну практику скорочування тексту п'єси, через що іноді деякі персонажі (приміром, Фортінбрас або Гораціо) на сцені могли взагалі не з'являтися;
- деконструкцію «ренесансних уявлень про ідеального придворного як людину дії»;
- зміни у ставленні соціуму до особи державця, що зумовлювалися соціально-політичною атмосферою початку XIX століття;
- посилення уваги до внутрішнього світу особистості, що було суголосне духові доби Романтизму.

Усе це, на думку Р.А. Фоукса, призвело до того, що «в Німеччині та і у Франції Гамлет починає сприйматися як схильна до розмислів у пошуках ідеалу людина, що потрапила в пастку світу, який вимагає дії, або ж як шляхетний, здатний на вчинок герой, якого відраза до оточуючого світу сповнила гіркотою та зробила слабким (неспроможним цей вчинок здійснити)» [55, Р. 3] .

Таке розуміння літературного персонажа набуло значного поширення та сприяло народженню терміна «гамлетизм». Він мав чималий спектр значень,

що пов'язані між собою і укорінені в образі Гамлета – людини зі шляхетними намірами, які вона не здатна реалізувати, вона занадто багато говорить, але неспроможна чогось досягти, вона схильна до меланхолії та сповнена відрази до зовнішнього світу [55, Р. 1]. Принциповою відмінністю лексеми «гамлетизм» від прикметника «фальстафівський» чи іменника «мікоберизм» є, на думку вченого те, що перший має відношення не стільки до рис характеру чи особливостей стилю, скільки до того потужного резонансу, що був спричинений сукупністю ідей, запозичених із художнього образу, вилученого із шекспірівської п'єси [55, Р. 10]. У літературі існують десятки персонажів, які тією чи іншою мірою подібні до Гамлета. Причому, кожен із них актуалізує певні складові гамлетичного комплексу: чи то хворобливу меланхолійність (поети-символісти), чи то непереборну відразу до життя (Ф. Ніцше), чи то потяг до самозаглиблення (А. Чехов) або небуття (П. Валері).

У літературознавстві останніх років усе частіше з'являються теоретичні рефлексії щодо гамлетизму, в яких здійснюються спроби визначення категоріального статусу цього поняття. Так, приміром, гамлетизм розглядається як продукт міфологізації шекспірівського художнього образу, до якої однаковою мірою долучилися і літератори (Й.-В. Гете), і художники (Е. Делакруа), і філософи (Г.В.Ф. Гегель, А. Шопенгауер).

Так Г. Горенок, узагальнюючи досвід використання поняття «гамлетизм» у літературознавстві та європейській літературі першої половини ХХ століття, наголошує, що воно постає не лише як естетична категорія, яка застосовується при аналізі текстів та мистецької творчості, але і як своєрідна філософська категорія, «що відображає найзагальніші зв'язки та стосунки людини в бутті, спрямована на пізнання дійсності, її філософське осмислення». Гамлетизм, на її думку, стає «однією з основних ознак ХХ століття, певним екзистенціальним явищем, яке характеризує епоху» [15]. Н. Торкут у своїх працях (зокрема «Гамлетизм: українська версія (пролегомени до дискусії)» [44]) аналізує гамлетизм як складну інтелектуальну та соціально-психологічну конструкцію,

що виникла внаслідок тривалої рецепції образу в різних національних культурах.

У гамлетичних персонажів, створених письменниками XIX–XX століть, як правило, та риса, що була «запозичена» у шекспірівського протагоніста, виявляється домінантною, інколи навіть гіперболізованою. До речі, з часом і сам образ Гамлета усе частіше починає зводитись до якоїсь однієї риси, спрощується, деформується під тиском тих інтерпретацій, що ґрунтувалися не стільки на тексті шекспірівського твору, скільки на породжуваному ним культурному резонансі.

У цьому контексті вельми переконливою бачиться гіпотеза Р.А. Фоукса, що з плином часу гамлетизм починає сприйматися як своєрідна життєва філософія, ба, навіть як абстрактна ідея – уособлення трагічної неспроможності певних єдностей, соціальних прошарків чи угруповань (поколінь, націй, інтелігенції, політичних партій) реалізувати усвідомлюване ними високе призначення. В обох цих іпостасях гамлетизм долучається до процесу інтерпретації Шекспірової п'єси.

Висновок вченого, що звернений більшою мірою до дослідників «Гамлета», ніж до його театральних інтерпретаторів, звучить доволі категорично: «Можливо, треба вже нарешті допомогти п'єсі звільнитися від тягара гамлетизму» [55, Р. 13]. У ньому, по суті, озвучено надзвичайно складні теоретико-методологічні проблеми – проблему діалогічних стосунків між мистецтвом слова і найширшою сферою людського буття, а також проблему історичної семантики образу літературного персонажа. Їх вирішення, на нашу думку, передбачає виявлення механізмів перетворення художнього образу на міф, соціальний конструкт, символ, ідею, емблему і, зрештою, на новий (абсолютно не синонімічний за семантикою) імідж первинного образу, тобто, з'ясування того, яким чином реалізується «діалогічний режим буття культури» [17, с. 39].

Буття індивідуума в просторі культури спонукає його до постійного співвіднесення власної екзистенційно вагомої колізії (конфлікту, граничної ситуації, емоційно-психологічного стану) з певними прецедентами, що мали місце в реальній чи фікціональній історії. Знаковий характер культури не лише сприяє виявленню тотожностей і відмінностей, а й дозволяє залучати пам'ять культури, її потужні смислотворчі ресурси, аксіологічні та естетичні потенції до пошуків адекватних відповідей на нові виклики, до розв'язання тих завдань, які ставить перед людиною життя. Як зауважує М. Бахтін, «ми ставимо чужій культурі нові питання, яких вона сама собі не ставила, ми шукаємо в ній відповіді на ці наші запитання, і чужа культура відповідає нам, відкриваючи перед нами нові свої сторони, нові смислові глибини... При такій діалогічній зустрічі двох культур вони не зливаються і не змішуються, кожна зберігає свою єдність і відкрити цілісність, але вони взаємно збагачуються».

Показовим у цьому контексті є спостереження відомого театрального режисера Яна Котта: «У «Гамлеті» багато поколінь знаходили свої риси. Можливо, саме у тому і геніальність «Гамлета», що в нього можна дивитися, як у дзеркало. Ідеальний «Гамлет» був би одночасно і найбільш шекспірівським, і найбільш сучасним... І я маю на увазі зовсім не славнозвісну актуальність, притягнуту за волосся, не «Гамлета», якого грали б у підвалах молоді екзистенціалісти. Грали ж «Гамлета» у фраках і у циркових трико, грали у середньовічних обладунках і в костюмах Відродження. Мова не про костюми. Важливо лише одне: проникнення крізь шекспірівський текст у сучасний досвід, у наші тривоги, у наше сприйняття» [60].

Продуктивність культурного діалогу з приводу таких текстів, як «Гамлет», є беззаперечною: він важливий і для розуміння-інтерпретації самих творів, що слугують джерелом дискурсивності, і для самоосмислення культури, в контексті якої здійснюється рецепція. Наразі маємо доволі цікавий ефект «парадоксальної інверсійності» [7, с. 243], коли хронологічно пізніші явища, уявлення чи тенденції відчутно впливають на наше сприйняття і розуміння

попередніх культурних феноменів чи літературних творів. Саме на це вказував свого часу М. Бахтін: «В процесі свого посмертного життя вони [такі твори – І. В.] збагачуються новими значеннями, новими смислами; ці твори неначе б переростають те, чим вони були в епоху свого створення. Ми можемо сказати, що ні сам Шекспір, ані його сучасники не знали того «великого Шекспіра», якого ми тепер знаємо».

Таким чином, маємо підстави говорити про те, що трагедія В. Шекспіра «Гамлет» функціонує у просторі світової культури як постійне джерело дискурсивної енергії, що підживлює численні інтерпретації, метатекстуальні та інтермедіальні проєкції, нові тексти і артефакти. Одним із наслідків розгортання гамлетівського дискурсу є гамлетизм – надзвичайно складний інтелектуально-психологічний феномен, що формується в індивідуальній чи колективній свідомості внаслідок виявлення реципієнтами шекспірівської трагедії суголосності душевного стану свого сучасника або подібності його поведінки чи рис характеру з Гамлетовими. Це відбувається, коли інтерпретація Шекспірового тексту здійснюється в умовах такої комунікативної ситуації, що ставить на часі проблему вибору або гранично загострює екзистенційні колізії індивідуума чи суспільства. Розглянемо концептуально-сміслову тріаду, на якій вибудовується ця теза: образ, твір, ситуація. По суті, гамлетизм виступає, якщо послуговуватись математичною термінологією, такою собі функцією трьох взаємопов'язаних змінних, що входять до вищезгаданої тріади [44] .

Про приналежність Гамлета до особливого типу художніх образів науковцями написано чимало, тож немає сенсу висвітлювати всі аспекти цієї проблеми. У цьому сенсі шекспірівський Гамлет відкриває цілу галерею гамлетів, які можуть суттєво відрізнитися від нього як на сюжетно-фабульному, так і на аксіологічному рівнях. Так, Й.В. Гете, за влучним виразом Т.С. Еліота, зробив із Гамлета Вертера

Прикметно, що, на відміну від більшості традиційних образів, Гамлета неможливо звести до якоїсь однієї найприкметнішої риси. Якщо «ім'я Макбета

зазвичай вживають по відношенню до узурпатора влади, леді Макбет – до співучасниці вбивства, Отелло – до ревнивця, що вбиває свою кохану, Ліра – до людини, знедоленої нащадками, яких вона сама ж облагодіяла» [44], то перелік психотипів, які у масовій свідомості можуть викликати асоціацію з Гамлетом, виявляється доволі розлогим. Гамлетами називають і рефлектуючих інтелектуалів, і месників, що не наважуються на акт помсти, і позбавлених життєвої енергії пасивних очікувачів, і борців зі злом, чиє покликання – виправити час, що «вийшов із уторів», і філософів, яким відкрилася трагічна безодня буття [44]. Така протейстичність художнього образу протагоніста Шекспірової трагедії, як думається, є похідною від смислової поліфонії, певної затемненості її тексту.

Кожна грань особистості героя безпосереднім чином пов'язана з конкретною сюжетною лінією чи колізією твору, однак ані спроби певною мірою ієрархізувати ці колізії (приміром, виокремити монолог «Бути чи не бути?» як центральний нерв чи лейтмотив), ні намагання привести їх до спільного знаменника не прояснюють загадковості художнього образу персонажа. Такі інтерпретативні установки лише помітно збіднюють смислову палітру трагедії та спрощують багатовимірність семантики Гамлета.

У контексті теорії традиційних сюжетів цей образ корелюється не з сюжетом-фабулою, а з сюжетом-ситуацією. Для таких вічних образів, як Гамлет, важливими є не фабульні мотиви, що переходять із твору в твір (як, приміром, у випадку з Прометеем, Дон-Жуаном чи Фаустом), а власне ситуація. «Для «гамлетівської» ситуації також не потрібне ані придворне середовище, ані помста за батька, ані інше повторення мотивів трагедії Шекспіра» [44]. Прикметно, що й саме поняття «гамлетівська ситуація» різними інтерпретаторами тлумачиться по-різному. Одні вбачають у ній аналогію з Орестовою. Герой тетралогії Есхіла вагається з помстою своїй матері Клітемнестрі, яка вбила його батька Агамемнона (Г. Меррей). Можна говорити про Едипову аналогію, де міфологічний персонаж, герой трагедії Софокла «Цар

Едип», який убив батька та зійшов на шлюбне ложе з матір'ю. Згідно з теорією З. Фрейда, шекспірівський Гамлет, як і Едип, відчував підсвідомий сексуальний потяг до власної матері. Такі колізії, акцентували увагу на ваганнях героя з помстою за смерть батька (Джоунз). Інші співвідносять її з ситуацією морально-етичного (О. Анікст) чи аксіологічного вибору, або ж із пороговим станом свідомості (В. Марінчак) та кризою ідентичності (Ю. Черняк). У жіночій поезії, зокрема в ліриці В. Шимборської («Решта»), Е. Андіївської («Плач по Офелії»), О. Забужко («Монолог Офелії», «Офелія і „мишоловка”», «Офелія – Гертруді») гамлетівська ситуація співвідноситься з кризою у любовних стосунках, її ймовірними причинами та трагічними наслідками.

З огляду на вищевикладене, образ Гамлета можна розглядати як гетеросимволічний конструкт, що формується на перетині декількох образів-символів:

- трагічного героя, на якого покладено непосильну місію;
- посланця небес (minister of God), що покликаний відновити гармонію та виправити час;
- цапа-відбувайла, який приноситься в жертву заради очищення хворого суспільства від скверни, коли представники міфокритичної школи (Дж. Меррей та Дж. Голловей) проводять паралелі між місією Гамлета та функцією цапа-відбувайла у стародавніх ритуальних діях [44];
- рефлектуючого інтелектуала, що розмірковує про тлінність усього земного;
- філософа, який втілює тугу за трансцендентним;
- розчарованого у коханні чоловіка, що зневірився у жіночій природі.

Унікальність Гамлета полягає в тому, що семантичний простір образу одночасно і включає архетипні за своєю природою символи, і продукує нові символічні образи, здатні перетворюватися на ремінісценції в пам'яті культури наступних епох. Символи, які передували художньому задуму Шекспіра і були актуалізовані його поетичною уявою, розгортаються у певні колізії, вступають

у взаємодію з іншими елементами художнього світу трагедії, втілюючись у художні образи.

Саме в процесі розгортання літературного дискурсу, біля витоків якого стоїть текст великої трагедії Шекспіра, в інтелектуально-духовному просторі тієї чи іншої культури формується певна антропонімічна модель гамлетизму. Специфіка тієї чи іншої моделі гамлетизму детермінується характером кореляції смислових валентностей гетеросимволічного образу Принца Данського з тим соціокультурним контекстом, в якому відбувається сприйняття й інтерпретація трагедії та розгортання гамлетівського дискурсу. В процесі реценції художнього феномену, зазначає В. Маринчак, «актуалізується в першу чергу ціннісно значиме» [44]. В ціннісно-смисловому універсумі трагедії Шекспіра, як наголошує Ю. Черняк, наявний ряд аксіологічно-маркованих концептів: звихнутого часу, кризи ідентичності, Гамлетових вагань, розщепленої свідомості та невідворотності смерті [49, с. 161]. Тож у тексті твору реципієнт свідомо чи несвідомо виокремлює передовсім ті моделі, що суголосні його власним смисложиттєвим пошукам, і співвідносить їх з викликами свого часу. При цьому в образі протагоніста його цікавлять насамперед ті символічні риси, які дозволяють йому впорядкувати власний онтологічний досвід. Смисловий резерв образу Гамлета є настільки потужним, що у нових культурних континуумах, взаємодіючи з семіотичним оточенням, цей образ може вступати у несподівані зв'язки, набувати нових характеристик і навіть продукувати власні проєкції в житті й мистецтві.

Відповідно антропонімія є важливим компонентом літературного аналізу, оскільки власні імена персонажів можуть не тільки вказувати на їхню роль у творі, але й на їхні психологічні та моральні конфлікти. Так в англійській літературі, де гамлетизм часто розглядається як літературний архетип, власні імена стають символами тих глибоких роздумів та пошуків сенсу життя, які характеризують героїв, що стикаються з внутрішніми конфліктами.

Гамлетизм – це не тільки вияв нерішучості, але й глибока філософська дилема щодо питання про життя і смерть, мораль, обов'язок та помсту. У класичній п'єсі Шекспіра «Гамлет», головний герой є персонажем, який через свої роздуми не може прийняти рішення, навіть коли всі обставини вимагають дії. Як зазначає літературознавець Гарольд. Блум у своїй праці «Shakespeare: The Invention of the Human», Гамлет не є лише особистістю, що сумнівається, але й символом людської природи, яка завжди шукає сенс у безладді світу [6].

У творах англійської літератури, що мають гамлетичний мотив, імена персонажів виступають не лише як позначення осіб, але й як інструменти для вираження їхніх моральних, психологічних і філософських станів. Ось декілька прикладів: Д. Джойс «Улісс», О. Гакслі «Прекрасний новий світ», Т. Стоппард «Розенкранц і Гільденстерн мертві», А. Мердок «Чорний принц», М. О'Фаррелл «Гамнет»

Ім'я Гамлет в п'єсі Шекспіра є більш ніж просто позначенням принца. Воно стало символом морального, філософського та психологічного конфлікту. Як пише дослідник Д. Шапіро у книзі «1599: A Year in the Life of William Shakespeare», ім'я Гамлет стало практично символом філософії сумніву й неузгодженості, що існує у кожній людині в моменти кризи. Гамлет, як персонаж, виступає виразником боротьби між обов'язком та бажанням, між теорією і практикою. Тому його ім'я не є лише символом принца, а й ідеєю глибокого інтелектуального та емоційного напруження.

У романі Шарлотти Бронте «Джейн Ейр», головна героїня, Джейн, хоча і не належить до класичного гамлетизму, все ж переживає етапи глибоких моральних і психологічних сумнівів. Її ім'я також можна розглядати як символ боротьби між обов'язком і особистими переконаннями, бо імена персонажів у творах епохи Вікторіанства часто є знаками їхнього внутрішнього становлення, і Джейн Ейр не є винятком. У творі «Мобі Дік» Г. Мелвілла Ішмаель – це персонаж, чия роль в оповіданні також можна інтерпретувати через призму гамлетизму. Як зазначає дослідник філософії в літературі Стівен Розен, ім'я

Ішмаель є біблійним, що вже дає натяк на екзистенційний підхід персонажа до життя, повний роздумів і сумнівів щодо свого існування та місця в світі. Ішмаель постійно перебуває в стані внутрішньої боротьби, намагаючись знайти сенс в поході за китом, який може бути і метафорою пошуків глибинного сенсу життя. Його ім'я, яке є простим і незвичним, виражає його перманентний стан пошуку та невизначеності.

Ім'я Джей Гетсбі в романі С. Фіцджеральда «Великий Гетсбі» може бути проаналізоване як приклад гамлетизму в контексті американської літератури. Гетсбі, хоча й не перебуває в класичній ситуації сумнівів щодо життя і смерті, однак також стикається з величезними моральними і соціальними питаннями, що не дають йому можливості бути повністю щасливим. У своїй книзі М. Дж. Брукколи «Some Sort of Epic Grandeur: The Life of F. Scott Fitzgerald», відзначає, що ім'я Гетсбі символізує його нескінченний пошук ілюзорного ідеалу, що в кінцевому рахунку призводить до його трагедії [52].

Отже, імена не лише є маркерами ідентичності персонажа, але й відображають його моральний або психологічний стан. В антропонімі Гамлет прихований не тільки особистий сумнів, але й універсальна боротьба з фатумом та суспільними вимогами. Власні імена можуть також бути інтерпретовані як індикатори глибоких психологічних трансформацій. Ім'я «Гамлет» відображає специфічну форму невизначеності, яка є наслідком екзистенційної кризи, характерної для багатьох героїв класичної літератури. Важливість же імен у контексті соціальних очікувань можна побачити у творах, де персонаж намагається знайти свій шлях, перебуваючи під тиском певної соціальної або сімейної ролі. У «Джейн Ейр», її ім'я відображає не тільки її індивідуальність, але й соціальні обмеження, з якими вона стикається.

Виходячи з вищезазначеного, імена персонажів, що переживають гамлетизм, не лише служать маркерами їхніх моральних та філософських шукань, але й є частиною складної психологічної структури тексту. Як зазначає Мішель Фуко у своїй праці «The Order of Things», літературні імена часто

відіграють роль у створенні текстуальної реальності, що відображає ті внутрішні конфлікти, які неможливо повністю розв'язати.

Таким чином, антропонімічна модель гамлетизму в англійській літературі є важливим аспектом для розуміння внутрішнього світу персонажів. Імена персонажів не тільки ідентифікують їх, але й розкривають внутрішні конфлікти та філософські пошуки, що лежать в основі їхніх дій. Власні імена є ключем до розуміння того, як автори через символи та образи можуть передавати складні психологічні й моральні питання, що відображають стан людської душі в моменти кризи.

Висновки до розділу 1

У першому розділі було здійснено теоретичне обґрунтування дослідження антропонімів у контексті лінгвокультурології та семіотики. Встановлено, що антропонім не є просто ідентифікатором, а виступає складним лінгвокультурним та семіотичним знаком. Він акумулює в собі культурні коди, історичну пам'ять та ціннісні орієнтири певної епохи. Як семіотична одиниця, антропонім здатен до денотації (позначення особи) та конотації (нашарування додаткових значень, що виникають у суспільній свідомості).

Також розглянуто роль постаті Вільяма Шекспіра у світовій культурі, універсальність його спадщини. Дослідження художньої творчості Вільяма Шекспіра підтвердило її статус як феномену, що виходить за межі національної літератури. Шекспірівські образи мають особливу онтологічну глибину, яка дозволяє їм адаптуватися до різних культурних контекстів, зберігаючи актуальність протягом століть. Саме ця універсальність створює передумови для перетворення власних назв його героїв на загальні поняття.

З'ясовано, що термін «гамлетизм» давно переріс межі літературного персонажа, трансформувавшись у соціокультурний архетип та символ. Антропоніму «гамлетизм» як фундаментальний складник світової культури

став її метатекстом. Як архетип, він втілює вічний конфлікт між рефлексією та дією, інтелектуальним пошуком істини та моральною відповідальністю особистості. Як символ, гамлетизм став інструментом самоідентифікації для багатьох поколінь, відображаючи дух «кризових» епох та інтелектуальну напругу суспільства.

Теоретичний аналіз засвідчує процес деавтологізації імені Гамлета: перетворення з назви конкретної особи (ономастичного знака) на складну абстрактну категорію. Це дозволяє розглядати «гамлетизм» як живу систему значень, що постійно доповнюється новими інтерпретаціями в межах світового культурного простору.

У новітніх літературознавчих і культурологічних студіях феномен гамлетизму посідає місце універсальної антропонімічної моделі, яка дозволяє осмислювати не лише внутрішню драму героя Шекспіра, а й ширші культурні процеси. Гамлетизм репрезентує стан суб'єкта в умовах історичної нестабільності, моральної амбівалентності й екзистенційної невизначеності. В українському науковому та культурному контексті він набуває додаткової значущості, стаючи інструментом інтерпретації національного досвіду та колективної пам'яті.

У новітніх гуманітарних студіях феномен гамлетизму трактується як універсальна аналітична структура, що дозволяє пояснити різні типи культурної та індивідуальної кризи.

РОЗДІЛ 2. ВИВЧЕННЯ ВІЛЬЯМА ШЕКСПІРА В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ЛІТЕРАТУРИ

2.1. Місце трагедії «Гамлет» у чинних освітніх програмах та підручниках України

У контексті формування філологічної культури сучасних учнів, літературні пам'ятки виступають не лише достовірним джерелом лінгвістичної інформації про мовні норми епохи написання твору, але й навічно закарбовують безцінний фонд знань з контексту культури, історії, етики, суспільно-політичного життя у пам'яті поколінь, а отже, постають важливими посередниками у міжкультурному спілкуванні та діалозі різних поколінь. Саме така участь у такому діалозі поза історичними, географічними і соціальними обмеженнями уможливорює формування в учнів толерантного, шанобливого та зацікаленого ставлення до національних традицій інших народів в умовах глобалізованого світу. І завдяки цьому, зарубіжній літературі відводиться особливе місце серед гуманітарних дисциплін, адже вона покликана на основі репрезентативних зразків світового красномовства стимулювати інтерес учнів до творчості й фундаментальних цінностей людства, виховувати почуття прекрасного, сприяти культурній ідентифікації індивіда. Отже, цей предмет сприяє формуванню мислення школярів, їх читацькій культури та індивідуальному самовираженню.

Предмет «Зарубіжна література» постає важливою складовою літературної освіти у вітчизняній школі. В процесі ознайомлення із кращими зразками світової письменницької творчості, учні починають сприймати літературний твір як мистецьке явище, розуміти його художню своєрідність, особливості індивідуального стилю автора [26]. Надзвичайно плідним для становлення й закріплення вищезазначених навичок виявляється аналіз та коментування п'єс Вільяма Шекспіра, що розширюють читацький досвід

школярів, формуючи високі духовно-ціннісні орієнтації, культурно-пізнавальні інтереси та естетичний смак.

Сьогодні зарубіжну літературу в закладах загальної середньої освіти України викладають за програмами, затвердженими Міністерством освіти і науки України (МОН). Вони узгоджені з Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти та впроваджуються в межах Нової української школи (НУШ).

Вивчення творчості Вільяма Шекспіра у закладах загальної середньої освіти України здійснюється відповідно до чинної навчальної програми із зарубіжної літератури для 10–11 класів, затвердженої Міністерством освіти і науки України (авторський колектив під керівництвом О. М. Ніколенко) [22]. Програма розроблена на основі Державного стандарту профільної середньої освіти та реалізує компетентнісний підхід Нової української школи. Згідно з програмою, трагедія «Гамлет, принц Данський» є обов'язковим для вивчення художнім твором у межах розділу «Література Відродження» (10 клас). Обрання саме цього твору зумовлене його філософською глибиною, гуманістичною спрямованістю та визначальним впливом на розвиток світової драматургії. Програма передбачає: оглядове вивчення біографії В. Шекспіра; аналіз трагедії в проблемно-тематичному аспекті; формування в учнів умінь інтерпретувати художній текст, аргументувати власну позицію, усвідомлювати багатозначність художнього образу. Особлива увага приділяється образу Гамлета як героя перехідної епохи, носія ренесансного гуманізму та філософського сумніву. Програма не вимагає детального покадрового аналізу твору, що свідчить про її спрямованість на розвиток аналітичного й критичного мислення учнів, а не на репродуктивне засвоєння змісту.

Наукова бібліотека сучасної методики викладання літератури нараховує низку публікацій, які присвячені розробкам уроків із вивчення творчості і біографії Великого Барда. Так, наприклад А. Вітченко В. Рогозинський С. Паламар, А. Шульга пропонують цікаві напрацювання щодо вивчення

життєвого шляху англійського генія. О. Каніболоцька фокусує свою увагу на розгляді проєктної методики стосовно Шекспіра. Чимало праць присвячено вивченню сонетів Великого Барда (І. Ненько, Н. Тутко та ін.) Методисти розробили цілу низку оригінальних уроків, сфокусованих на трагедії «Ромео і Джульєтта».

Проте, в центрі уваги методистів безперечно залишається велика трагедія В. Шекспіра «Гамлет». Серед методичних розробок, присвячених цій п'єсі, особливу цінність мають публікації таких методистів, як Г. Василенко, А. Градовського, О. Гузь, Н. Козар, О. Лімборська, Г. Ненич.

Вивчення постаті Вільяма Шекспіра (Великого Барда) в сучасній українській школі базується на поєднанні класичного літературознавчого аналізу та новітніх стратегій НУШ (Нової української школи). Сучасна методика відходить від сухого переліку дат, пропонуючи учням роль дослідників «шекспірівських таємниць». Наприклад, Н. Торкут пропонує використовувати метод «історичного розслідування» та аналізувати біографію через призму сонетів [45]. І. Хроменко пропонує створення інтерактивних таймлайнів та використання віртуальних екскурсій до Стратфорда-на-Ейвоні [47]. В. Снігирьова пропонує методику організації дискусії про моральний вибір та різні типи реакції на несправедливість [43]. У своїй статті О. Ісаєва розглядає питання про те, як навчити учнів інтерпретувати образ Гамлета через їхній власний життєвий досвід [26]. Досвіду створення нейромережових портретів героїв та «чатів із Шекспіром» за допомогою ШІ для розвитку критичного мислення у своїх статтях описують Богосвятська А [4] та Л. Мірошніченко [37] тощо.

У цьому контексті необхідно відзначити, що на вивчення розділу «Золоті сторінки далеких епох», у якому розглядається творчість цього геніального англійського поета та драматурга доби Відродження відводиться 7 годин у 10 класі, при цьому вивчається біографія митця на тлі доби та текст трагедії «Гамлет». У попередній програмі (2001–2014 р.), мистецька спадщина

Великого Барда освоювалася у пропедевтичному блоці (8 клас) як своєрідний фундамент та підготовка до наступного етапу – вивчення історико-літературного курсу. Згідно із програмовими вимогами, творами для обов'язкового прочитання є трагедія «Гамлет» та сонети № 121 та 130 [10].

Аналіз п'єси В. Шекспіра «Гамлета» передбачає насамперед розкриття характерних рис трагедії як драматичного жанру, ознайомлення із основними біографічними відомостями про драматурга, вичленення провідних філософсько-моральних мотивів твору [11, с. 22]. Також учням пропонується навести приклади афористичної мови трагедії. Серед аналітичних завдань – довести, що Гамлет – вічний образ світової літератури, висловити власне ставлення до загальнолюдських проблем, що актуалізуються у творі, при цьому аргументуючи свою точку зору цитатами та прикладами із тексту [19, с. 10].

Для збагачення читацької ерудиції учні мають вивчити напам'ять монолог Гамлета «Бути чи не бути...» або один із сонетів за вибором. Виразному читанню сонету має передувати аналіз його архітекτονіки та коментування з позицій оспівування кохання та дружби у поезії Шекспіра [28].

На жаль, прийнята сьогодні програма курсу «Зарубіжна література» передбачає відчутне зменшення годин на вивчення творчості В. Шекспіра у порівнянні з програмовими вимогами 2001 року. Згідно з приписами попередньої редакції, на вивчення творів Великого Барда відводилося загалом 10 годин, при цьому п'єси англійського драматурга вивчалися не лише на пропедевтичному етапі (8 клас), але й у історико-літературному курсі (9 клас). Так, зокрема у 8 класі обов'язковим було вивчення трагедії «Ромео і Джульєтта», що передбачало аналіз образної системи твору, своєрідного поєднання в ньому комізму та трагізму, утвердження величі і краси справжнього кохання. Зазначимо також, що для позакласного читання пропонувалася «Дванадцята ніч» В. Шекспіра [28, с. 48]. Натомість «Гамлет» вивчався вже у 9 класі і у процесі ознайомлення з твором акцент робився на його інтелектуальній та філософсько-етичній проблематиці [31, с. 6]. Образ

Гамлета розкривався як взірцеве втілення європейського інтелігента, індивідуаліста та носія ренесансного світобачення. Для вивчення напам'ять учень мав вибрати 2 сонети із 3 запропонованих (№ 66, 116, 130) [18, с. 83].

Водночас, слід визнати, що діюча програма із зарубіжної літератури (2022), укладена авторським колективом під керівництвом учителя-методиста зарубіжної літератури Л. П. Юлдашева та наукових консультантів – д. філол. н., проф. О. М. Ніколенко, д. пед. н., проф. О. О. Ісаєва, д. пед. н., проф. Ж. В. Клименко, к. філол. н., проф. Ю. І. Ковбасенко, має чимало позитивних моментів. Як зазначено у пояснювальній записці, «Відповідно до Концепції Нової української школи учні загальноосвітніх навчальних закладів мають не тільки опанувати зміст дисциплін, а передовсім набути необхідних для життя в суспільстві умінь і навичок, важливих для всебічного розвитку особистості, її подальшого становлення, морального та професійного зростання» [22].

При вивченні творчості В. Шекспіра згідно з Програмою (рівень стандарту) використовується компетентнісний підхід, який «полягає у підготовці учнів до сучасного життя та майбутньої діяльності, у цілеспрямованому формуванні в них ключових і предметних компетентностей» і «забезпечує настанову не на процес навчання, а на досягнення особистого результату учня» [22]. Цей підхід покликаний змінити освітню роль учня, який із реципієнта має перетворитися на активного суб'єкта навчальної діяльності, котрий здобуває, обробляє та використовує інформацію. Тож і вивчення твору Шекспіра «Гамлет» орієнтоване на те, щоб формувати творчу й активну особистість, наділену свободою волі, здатністю до самоосвіти і прийняття самостійних рішень.

Реалізація вимог програми відбувається через підручники із зарубіжної літератури для 10 класу, рекомендовані МОН України. Найбільш поширеними у шкільній практиці є підручники: О. М. Ніколенко та ін., Є. Волощук, Л. Мірошніченко. Усі зазначені підручники відповідають програмі, однак мають певні методичні й концептуальні відмінності.

Підручник Є. Волощук [12] подає матеріал більш розгорнуто з культурологічним ухилом. Авторка активно залучає міжпредметні зв'язки (історія, філософія, мистецтво), пропонує порівняння різних інтерпретацій образу Гамлета, звертається до сценічних і кінематографічних версій трагедії. Такий підхід сприяє формуванню в учнів цілісного уявлення про багатовимірність твору, однак потребує високого рівня підготовки класу.

Підручник Л. Мірошніченко [36] характеризується текстоцентричним підходом. Аналіз трагедії ґрунтується на роботі з художнім текстом, детальному розгляді сюжетних ліній і системі образів. Завдання спрямовані на відтворення змісту та поступове ускладнення аналітичної діяльності учнів. Водночас філософський аспект трагедії подекуди подається менш акцентовано.

Підручник за редакцією О. Ніколенко [38] вирізняється чіткою структурованістю матеріалу та орієнтацією на компетентнісний підхід. Біографія Шекспіра подається стисло, з акцентом на театральну діяльність і культурний контекст епохи. Аналіз трагедії зосереджений на проблематиці твору та внутрішньому конфлікті головного героя. Значна увага приділяється монологам Гамлета, які розглядаються як ключ до розуміння філософського змісту трагедії. Запитання й завдання мають проблемний і дискусійний характер.

У цьому контексті слід звернути увагу на ті завдання, які автори О. М. Ніколенко, О. В. Орлова, Л. Л. Ковальова пропонують учням у своєму підручнику «Зарубіжна література. 10 клас», що вийшов друком у 2018 році. Так, зокрема, перші два завдання, які передують знайомству учнів з текстом трагедії «Гамлет», звучать так: «1. Назвіть хронологічні межі англійського Ренесансу та його видатних представників. 2. Які роди й жанри розвивалися в добу англійського Відродження?» [38]. Вони націлені на те, щоб перевірити обізнаність учнів, і водночас суголосні такому принципу компетентнісного підходу, як «систематизація, узагальнення, творче осмислення вивченого»,

задекларованого в концепції Нової Української Школи, зокрема у вищезгаданій програмі.

Наступне завдання: «Використовуючи Інтернет, підготуйте повідомлення про одного з діячів культури англійського Ренесансу (за вибором)» [38] спрямоване на застосування учнями навичок роботи в інтернеті та підвищення рівня володіння сучасними медійними технологіями. Перевагами цього завдання є те, що повідомлення може бути зроблене у найрізноманітніших форматах: презентація, відеосюжет, кліп, репортаж, сюжет тік-ток та ін.

Авторами підручника передбачено і завдання, метою якого проголошене творче самовираження учнів: 4. Підготуйте виступ на тему «Значення мови для розвитку художньої літератури». Використайте відомості про італійське й англійське Відродження, а також знання з історії розвитку української літератури)». Тут спостерігаємо такий принцип, як «концентричне розширення компетентностей (крок за кроком нарощування знань, умінь, навичок)» [38].

Безперечно продуктивними є й ті завдання, які автори підручника пропонують учням після вивчення матеріалу, пов'язаного з трагедією «Гамлет». Обізнаність учнів і володіння суто теоретичним матеріалом перевіряється під час виконання низки завдань: «1. Розкрийте жанрову специфіку драми. 2. У чому полягає її філософський зміст? 3. Чому Гамлет став «вічним» образом? 4. Які таємниці розгадані, а які не розгадані в п'єсі? 5. Розкрийте стосунки: а) Гамлет – батько; б) Гамлет – Клавдій; в) Гамлет – мати; г) Гамлет – Офелія; ґ) Гамлет – друзі [38].

Читацьку діяльність стимулює наступний перелік завдань, які передбачають безпосередню роботу з текстом твору: «6. Установіть, як змінюються персонажі в трагедії «Гамлет, принц данський». За кого вони себе видають і хто вони є насправді? Складіть схему. 7. Випишіть імена персонажів античної та біблійної міфології, що згадані у творі. Як вони впливають на характеристику героїв? 8. Що говорять про Гамлета інші герої? І як він сам себе

характеризує?» [38]. Ці завдання спрямовані на розвиток критичного мислення учнів та навичок прискіпливого, повільного читання.

Слід зазначити, що передбачено також і ряд аксіологічно важливих типів роботи при вивченні учнями трагедії «Гамлет». Учням пропонується дати оцінку вчинкам конкретних персонажів у конкретних ситуаціях, порозмірковувати в процесі публічної дискусії над ключовими проблемами гамлетівського дискурсу, зокрема над проблемою зволікання з помстою. Незаперечним набутком є те, що учням пропонують активно долучитись до інтермедіальної складової шекспірівського дискурсу: «подивіться різні інтерпретації п'єси «Гамлет» у кіно. Висловіть враження. [38]. При цьому збагачуються уявлення старшокласників про різні види інтермедіальних проєкцій, розвивається їхня загальнокультурна ерудиція, формуються навички мультимодальної роботи та репрезентації її результатів.

На розвиток креативності та творче самовираження молоді також спрямована низка завдань, зокрема: «14. Підготуйте розповідь (усно) від імені Гораціо про все, що відбулося в Ельсінорі. 15. Складіть власний діалог Гамлета з Офелією», а також на розвиток критичного мислення : «16. Участь у літературній грі «Чи знаєте ви символи трагедії «Гамлет»?». Учасники мають розкрити історію та приховане значення предметів, про які йдеться в п'єсі: келих, рапіра, череп Йоріка, лист Офелії, горіхова шкаралупа, вінок Офелії, темний плащ, килим» [38].

Більш того, у підручнику наявні вкрай важливі для розвитку критичного мислення учнів завдання проблемного характеру: «У трагедії «Гамлет, принц данський» герої нерідко повчають одне одного (Полоній повчає Лаерта й Офелію, Клавдій повчає Гамлета, Гамлет повчає Офелію та ін.). Як ви вважаєте, у чому праві й у чому не праві герої? Які настанови до сучасного життя ви дали б своїм друзям або рідним?» [38]. Розв'язуючи таке завдання, учень здобуває важливий інтелектуальний досвід, що здатен суттєво вплинути на формування його світогляду.

Отже, вивчення трагедії В. Шекспіра «Гамлет» у шкільному курсі зарубіжної літератури здійснюється відповідно до чинної програми МОН України та спрямоване на формування в учнів здатності до глибокого осмислення художнього тексту. Підручники забезпечують реалізацію програмових вимог, пропонуючи різні методичні моделі аналізу твору, що дає змогу вчителю обирати оптимальні шляхи роботи залежно від рівня підготовки учнів.

Підбиваючи підсумки, важливо зауважити, що беззаперечним є факт збереження високого наукового та читацького інтересу до драматичного та поетичного доробку Шекспіра, який позначений яскравою самобутністю, унікальною образністю та довершеним стильовим оформленням. Тому зменшення сукупної кількості годин, відведених на вивчення творів Великого Барда, здається в цьому контексті неоднозначним рішенням, що позбавляє учнів можливості глибше зазирнути у неймовірні смислові глибини Шекспірових творів, отримати інтелектуальне та естетичне задоволення від повільного, прискіпливого читання тексту, сформувати більш системне та цілісне уявлення про вершинні художні здобутки західного літературного канону. Тож, для того, щоб вчителі змогли компенсувати ці недоліки програми сьогодні, доцільним бачиться запозичення ними ефективних підходів до роботи з Шекспіровими текстами, що розроблені та успішно імplementовані у інших європейських країнах, яке має здійснюватись з урахуванням того методичного досвіду, який був накопичений вітчизняними фахівцями.

2.2 Концептуальні засади методики викладання трагедії «Гамлет» у школах Великої Британії

Зміст освіти як педагогічно адаптований соціальний досвід базується на таких фундаментальних принципах, як учень, суспільство і структурований зміст навчального предмета. Він вибудовується сьогодні для задоволення як індивідуальних, так і соціальних вимог. Розвиток змісту освіти школи у

Великій Британії є логічним в умовах зміни цивілізаційної парадигми від індустріального суспільства до інформаційного. Основним інструментом розв'язання цієї проблеми на сучасному етапі стає компетентнісно-орієнтований підхід, який відкриває можливості поєднати когнітивну та вміннєву складові змісту освіти.

Теоретичні засади структурних реформ у системі загальної середньої освіти Великої Британії дістали різнобічне висвітлення й у працях зарубіжних педагогів, у яких з'ясовано етапи розвитку системи загальної середньої освіти; висвітлено тенденції диверсифікації типів шкіл та трансформації владних повноважень у сфері середньої освіти; розкрито особливості діяльності нових типів шкіл, утворених у процесі здійснення структурних реформ останнього десятиліття в системі загальної середньої освіти досліджуваної країни.

Увагу сфокусовано на структурних реформах загальної освіти, які відбувалися в досліджуваній період на території Англії, оскільки саме на цю частину Великої Британії повною мірою поширюються законодавчі акти, що приймаються парламентом країни, на відміну від інших її частин (Шотландії, Уельсу, Північної Ірландії), в яких освітня політика чиниться автономно й має суттєві специфічні ознаки.

Модернізація школи є одним із першочергових завдань для України. Сучасне суспільство потребує такого якісного рівня загальноосвітньої та професійної підготовки молодого покоління, який би забезпечував конкурентоспроможність національної економіки у контексті світових інтеграційних процесів. Це зумовлює важливість дослідження позитивного зарубіжного досвіду, передусім досягнень Великої Британії.

Аналіз наукових робіт довів, що частина досліджень присвячена питанням функціонування освіти та іншим різноманітним аспектам розвитку освіти у Великій Британії.

Зокрема, в кандидатській дисертації О. Мілютіної «Полікультурна освіта учнів середньої загальноосвітньої школи у Великій Британії» розглядається

питання формування міжкультурної компетентності британських школярів, досліджуються педагогічні методи, що сприяють процесу формування та розвитку міжкультурної компетентності, а саме: освітні, практично-діяльнісні, методи стимулювання і контролю, наочні [35].

Важливими для нашого дослідження є праця Л. Заблоцької «Дидактичні основи мовної підготовки учнів у початкових школах Великої Британії в другій половині XX ст. – на початку XXI ст.» (2010 р.), в якій автор наголошує на тому, що шкільна освіта має бути спрямована на формування ключових та предметних компетентностей школярів, починаючи з початкової школи [23].

У контексті нашого дослідження значний інтерес представляє дисертація Г. Бутенко «Діагностування навчальних досягнень учнів у системі шкільної освіти Великої Британії», в якій науковець розкриває процес становлення та розвитку системи оцінювання у Великій Британії, визначає сутнісні характеристики існуючої моделі діагностування навчальних досягнень учнів та особливості його організації на різних ключових етапах, у тому числі KE 1 і KE 2, що належать до початкової освіти; надає рекомендації та пропозиції щодо впровадження досвіду Великої Британії у системі діагностування навчальних досягнень в практику української шкільної освіти [8].

У статті Л. Ібрагімової, С. Медведєвої «Порівняння тенденцій розвитку освіти в Україні та Великій Британії» досліджено ролі технологій у формуванні тенденцій розвитку освіти в обох країнах. Науковці розкривають проблеми та можливості, пов'язані з цифровізацією, а також потенційні стратегії використання технологій для покращення освітніх результатів [25].

Таким чином, аналіз наукових робіт з теми дослідження дає можливість виокремити наступні тенденції розвитку початкової освіти у Великій Британії в контексті освітньої стратегії ЄС:

1. Стандартизація змісту освіти.
2. Побудова змісту освіти на компетентнісних засадах.

3. Розбудова системи оцінювання та діагностування навчальних досягнень учнів.

Новітньою тенденцією розвитку освіти є стандартизація змісту шкільної освіти, у тому числі й початкової освіти.

Аналіз наукових робіт з теми дослідження дає підстави визначити поняття «зміст освіти» як систему наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими сприяє всебічному розвитку творчих здібностей учнів, формуванню їхнього світогляду, вихованню моральних та етичних якостей, підготовці до подальшого життя в суспільстві.

Отже, новітньою тенденцією навчального процесу у Великій Британії стає стандартизація змісту освіти, а саме: запровадження освітніх стандартів (базового компонента чи спільного ядра), що розуміється як знання, навички та цінності, які завдяки своїй фундаментальній важливості для особи і суспільства повинні надаватися усім учням протягом навчання у школі.

Тенденція стандартизації змісту шкільної освіти полягає в пошуку балансу між необхідністю підвищення рівня якості освіти та задоволенням особистісних потреб учнів. Це досягається шляхом запровадження національного стандарту освіти, створення єдиного освітнього простору, в межах якого діє освітній мінімум для усіх учнів.

Запровадження національного стандарту освіти як обов'язкового мінімуму знань і вмінь, яким повинні оволодіти учні, характеризує нині Велику Британію як країну з децентралізованою системою управління.

Літературна освіта у Великій Британії регулюється державними програмними документами, насамперед National Curriculum for England (оновлена редакція), а також екзаменаційними специфікаціями для рівнів GCSE та A-level English Literature, які розробляються екзаменаційними радами (AQA, Edexcel, OCR).

На рівні Key Stage 3 (11–14 років) National Curriculum визначає обов'язкове вивчення:

- класичної англійської літератури;
- щонайменше однієї п'єси В. Шекспіра;
- творів різних історичних періодів.

На рівнях GCSE (14–16 років) та A-level (16–18 років) літературна освіта набуває профільного характеру. Згідно з програмними вимогами, учні:

- поглиблено вивчають драматургію Шекспіра;
- аналізують тексти з позицій тематики, мови, жанру й контексту;
- формують навички академічного письма й аргументованої інтерпретації.

Таким чином, програма визначає не лише зміст, а й методологію вивчення літератури, орієнтовану на аналітичну та інтерпретаційну діяльність учнів.

У чинних британських програмах В. Шекспір розглядається як:

- центральна постать англійського літературного канону;
- обов'язковий компонент культурної освіти;
- засіб розвитку критичного мислення й мовленнєвої компетентності.

Зокрема, програми GCSE English Literature (AQA) та A-level English Literature (Edexcel) наголошують на аналізі художньої мови, розумінні драматургічної специфіки тексту, зіставленні різних інтерпретацій.

Реалізація програмових вимог здійснюється через систему підручників і навчальних посібників, які не є єдиними державними, але схвалені або широко використовуються екзаменаційними радами та школами.

Навчальні видання серії Cambridge School Shakespeare орієнтовані на поєднання тексту п'єси з коментарями, пояснення мовних особливостей, аналіз сценічної природи драми. Матеріал подається з урахуванням вікових особливостей учнів і містить завдання, спрямовані на розвиток аналітичного читання.

Серія Oxford School Shakespeare пропонує адаптований текст із паралельними поясненнями, запитання відкритого типу, вправи для групової

роботи. Особливістю цих підручників є орієнтація на інтерпретаційну свободу учнів і активне використання дискусійних форм роботи.

Посібники *York Notes for GCSE/A-level* і *CGP English Literature* спрямовані на підготовку до іспитів, узагальнення ключових тем і мотивів, формування навичок письмового аналізу. Вони містять структурований виклад матеріалу, що полегшує самостійну роботу учнів.

Якщо порівняти програми та підручники, то їхній аналіз дозволяє виокремити спільні риси – це орієнтація на аналітичне й критичне читання, відмову від єдиної інтерпретації тексту, інтеграцію літератури з історичним і культурним контекстом. Однак водночас є деякі й відмінності – це за рівнем адаптації тексту, за ступенем деталізації коментарів та співвідношенням літературознавчого та екзаменаційного компонентів. Все це вказує на методичну варіативність і можливість диференціації навчання.

Отже, чинні програми та підручники з англійської літератури у Великій Британії створюють цілісну систему літературної освіти, у якій творчість В. Шекспіра, зокрема трагедія «Гамлет», посідає центральне місце. Програми визначають стратегічні цілі навчання, тоді як підручники забезпечують їх практичну реалізацію через різноманітні методичні підходи. Такий досвід є цінним для порівняльного аналізу з українською моделлю викладання зарубіжної літератури.

У системі ж середньої освіти Великої Британії творчість Вільяма Шекспіра займає центральне й нормативно закріплене місце. Відповідно до вимог *National Curriculum for England*, учні середньої школи (Key Stage 3–4) обов'язково вивчають принаймні одну п'єсу Шекспіра, а в межах курсів GCSE та A-level English Literature – декілька драматичних творів, серед яких трагедія «Гамлет» посідає особливе місце. Ця трагедія часто обирається як програмовий твір на рівні A-level, оскільки вона дозволяє реалізувати складні аналітичні завдання та міждисциплінарні підходи. П'єса розглядається не лише як класичний літературний текст, а й як культурний феномен, що формує у

школярів уявлення про англійську національну традицію, розвиток драматургії та філософську проблематику доби Ренесансу [51].

Сучасна англійська методика викладання літератури ґрунтується на інтерпретаційному та діяльнісному підходах, що яскраво проявляється у викладанні трагедії «Гамлет». На відміну від традиційного біографічно-історичного методу, домінуючого в континентальній освіті, у британській школі основна увага зосереджується на:

- аналізі тексту як драматичної дії, а не лише як літературного твору;
- множинності інтерпретацій;
- активному залученні учнів до «проживання» тексту.

За спостереженням Дж. Гібсона, аналіз трагедії В. Шекспіра у Великій Британії дедалі більше орієнтується на принцип *Shakespeare as performance*, відповідно до якого п'єса осмислюється через сценічність, мову тіла, інтонацію та просторову організацію дії [57].

Однак однією з ключових особливостей викладання *Hamlet* в англійській школі є відмова від канонічного «правильного» тлумачення образу Гамлета. Учням пропонується проаналізувати суперечливості героя, його внутрішніх сумнівів і моральних колізій.

Згідно з підходом Р. Іглстона, трагедія *Hamlet* використовується як засіб формування критичного мислення, адже сам текст «провокує» читача до сумніву й переосмислення очевидного [54]. Монолог «To be, or not to be» розглядається не як філософська декларація, а як відкрите питання, що потребує особистісної реакції учня.

Поширеними є такі методи:

- читання уривків уголос із подальшим обговоренням;
- порівняння різних сценічних інтерпретацій;
- рольові читання та імпровізація;
- групова дискусія.

Важливою рисою англійської шкільної традиції є культурологічний підхід до вивчення трагедії «Гамлет». Учні аналізують трагедію в контексті:

- історії Англії ранньомодерної доби;
- розвитку театру;
- філософських ідей гуманізму.

На думку С. Гріна, вивчення Шекспіра в британській школі виконує функцію культурної соціалізації, вводячи учнів у діалог із національною літературною спадщиною [58]

Відповідно у британській освітній моделі вчитель виконує роль фасилітатора інтерпретації, а не носія остаточного знання. Учень розглядається як активний інтерпретатор тексту, здатний формувати власні судження. Такий підхід відповідає сучасним теоріям літературної освіти, які підкреслюють значення читацького досвіду [64].

Британські дослідження підкреслюють, що викладання творів Шекспіра, у середній школі зазвичай ґрунтується на активних методах, що поєднують читання тексту з діяльнісними й продуктивними завданнями. Як зазначають С. Олів та В. Елліотт у своїй статті зазначають: «*The most popular activities for teaching Shakespeare plays in the UK across the key stages are as follows: reading with parts around the groups; creating scene summaries; watching a film; and historical context activities*» (тобто найпоширеніші підходи включають групове читання, створення стислих викладів сцен, перегляд екранізацій та роботу над історичним контекстом твору) [62]. Це відображає прагнення практиків зробити урок більш інтерактивним, ніж традиційний аналіз тексту, щоб школярі могли краще зрозуміти драму та її контекст. Також С. Олів та В. Елліотт у своїй роботі описують, як саме британські вчителі реально використовують діяльнісні підходи (active methods): «*...examining the group of pedagogies known as 'Active Methods' and consider their popularity in secondary classrooms, and why teachers say they do or do not use them.*» (педагогіці, відомо, що «активні методи» є домінуючими, але їх застосування залежить від уподобань та доступних

ресурсів учителя) [62]. Це означає, що хоча активні методи широко обговорюються, учителі в різних школах їх впроваджують по-різному, часто адаптуючи до віку класу, рівня компетенції учнів і наявних матеріалів.

У британських методичних розробках значну увагу приділяють активному залученню учнів у створення знань про п'єсу, а не лише пасивному читанню. Так в одному із провідних сучасних посібників Д. П. Хогі «Teaching Hamlet in the Twenty-First-Century Classroom» наголошується, що «Hamlet is a play meant to teach readers how to think», тобто трагедія має не лише літературну цінність, але й потенціал розвивати мислення учнів через проєктні й аналізні завдання, які побудовані навколо тексту й контекстів вистави. Д. П. Хогі пропонує комбінацію читання, розігрування сцен і критичного аналізу, що робить уроки живими та спрямованими на творче осмислення драматургії: активності містять цілісні завдання з розумінням мови, мотивів персонажів і більш глибоких тем. Уроки часто починаються із спільного читання по ролях, що допомагає учням краще зрозуміти структуру тексту та інтонаційні нюанси. Ця практика була зазначена як одна з найчастіше використовуваних у британських класах у дослідженні.

Також театральні та педагогічні організації типу Royal Shakespeare Company, пропонують розглядати п'єси через активні сценічні постановки, які пов'язують текст із практичними переживаннями дії й співпереживаннями учнями персонажам творів. Учителі часто включають перегляд екранізацій окремих сцен або аналіз театральних відео, що дозволяє школярам розвивати здатність супроводжувати текст образами та звуками, що також згадується як популярна стратегія в аналізованих даних.

На підставі розглянутих сучасних джерел можна ствердити, що головна тенденція викладання трагедії «Гамлет» у Великій Британії – це перехід від пасивного читання до активної участі учнів у процесі осмислення тексту через інтерактивні методи (групові читання, проєкти, драматична діяльність).

Отже, викладання трагедії В. Шекспіра в британській шкільній літературній освіті характеризується діяльнісним, інтерпретаційним і культурологічним підходами. Основний акцент робиться не на репродуктивному засвоєнні змісту, а на формуванні критичного мислення, естетичній чутливості та здатності до діалогу з художнім текстом. Такий досвід є цінним для осмислення й удосконалення методики викладання зарубіжної літератури в українській школі.

2.3. Антропонім «Гамлет» як навчальний інструмент у шкільному курсі літератури

Одним із найбільш знакових антропонімів, що входять до шкільного курсу літератури, є ім'я Гамлет, головного героя однойменної трагедії Вільяма Шекспіра. Ім'я цього персонажа стало символом глибоких морально-етичних проблем і філософських роздумів, що проникають в усі сфери життя. Вивчення образу Гамлета в контексті шкільної програми дає можливість не лише розглянути структуру персонажа, а й залучити учнів до важливих культурних і філософських дискусій.

У літературознавстві антропонім «Гамлет» набуває статусу символу глибоких моральних пошуків. Власне, сам Гамлет у своєму прагненні зрозуміти суть людського існування стає відображенням універсальних людських проблем: вибору між добром і злом, справедливістю і помстою, чесністю і лицемірством. Це ім'я, що стало символом внутрішнього конфлікту, невизначеності та пошуку відповідей на важливі питання буття, здатне викликати у читача або глядача роздуми про суть людської природи.

Шекспірівський «Гамлет» – це не лише класичний літературний персонаж, а й культурний архетип, що з кожним поколінням набуває нових значень. Образ Гамлета виражає комплекс моральних і філософських проблем, що є актуальними не лише для епохи Шекспіра, але й для сучасної людини.

Серед ключових тем трагедії можна виділити проблему бездіяльності та активності, пошук справедливості, стосунки з владою, сумнів у моральних підставах світу.

Гамлет намагається знайти моральний закон у світі, що здається безладним і несправедливим. Його знамениті монологи, такі як «Бути чи не бути», стали не лише епіфанічними моментами трагедії, а й філософськими каменями, навколо яких виявляються питання про суть існування, цінність життя, боротьбу між особистими принципами і зовнішнім тиском. Це єдиний в історії театру персонаж, що з таким розмахом ставить питання про природу моралі і людської свободи.

У рамках шкільної програми літератури образ Гамлета виступає не лише як герой драматичної п'єси, але й як модель культурного мислення, яка дозволяє школярам розглядати морально-етичні дилеми, з якими стикаються не лише літературні персонажі, а й реальні люди. Образ Гамлета відкриває перед учнями можливість дослідження таких універсальних проблем, як моральний вибір, співвідношення добра і зла, правди і брехні, честі та компромісу.

Школярі, вивчаючи трагедію, мають змогу не лише зрозуміти механізми внутрішніх конфліктів, але й поставити перед собою питання, які стосуються кожної людини: що таке справедливість? Чи можливо знайти істину в світі, де вона здається відносною? Як чинити правильно, коли кожен вибір має свої наслідки? Модель культурного мислення, запропонована Гамлетом, дає змогу глибше зрозуміти не лише літературний контекст, але й власне буття.

Вивчення трагедії Вільяма Шекспіра «Гамлет» в рамках шкільного курсу зарубіжної літератури за Новою українською школою має на меті не лише ознайомлення учнів із класичним літературним твором, а й формування критичного, морально-етичного та гуманістичного мислення. Зокрема, антропонім «Гамлет» у програмі є важливим інструментом для реалізації компетентнісного підходу, який став основою НУШ і сучасної шкільної освіти в Україні.

За принципами НУШ, основний акцент ставиться на розвиток критичного мислення, емоційної чутливості, самостійності та відповідальності. Образ Гамлета, з його глибокими моральними роздумами, пошуком справедливості та боротьбою зі своєю внутрішньою невизначеністю, є чудовим прикладом для формування цих компетентностей.

Антропонім «Гамлет», як ключова модель персонажа в трагедії, сприяє розвитку в учнів таких важливих навичок, як:

- усвідомлене прийняття моральних рішень;
- аргументована відстоювання власної позиції;
- порівняння та осмислення життєвих ситуацій.

Викладання «Гамлета» через активні методи навчання допомагає учням глибше осмислити такі етичні дилеми, як вибір між добром і злом, відвагою і страхом, відповідальністю і бездіяльністю.

Одним із найбільш знакових антропонімів, що входять до шкільного курсу літератури, є ім'я Гамлета, головного героя однойменної трагедії Вільяма Шекспіра. Ім'я цього персонажа стало символом глибоких морально-етичних проблем і філософських роздумів, що проникають в усі сфери життя. Вивчення образу Гамлета в контексті шкільної програми дає можливість не лише розглянути структуру персонажа, а й залучити учнів до важливих культурних і філософських дискусій.

У літературознавстві антропонім «Гамлет» набуває статусу символу глибоких моральних пошуків. Власне, сам Гамлет у своєму прагненні зрозуміти суть людського існування стає відображенням універсальних людських проблем: вибору між добром і злом, справедливістю і помстою, чесністю і лицемірством. Це ім'я, що стало символом внутрішнього конфлікту, невизначеності та пошуку відповідей на важливі питання буття, здатне викликати у читача або глядача роздуми про суть людської природи.

Шекспірівський «Гамлет» – це не лише класичний літературний персонаж, а й культурний архетип, що з кожним поколінням набуває нових

значень. Образ Гамлета виражає комплекс моральних і філософських проблем, що є актуальними не лише для епохи Шекспіра, але й для сучасної людини. Серед ключових тем трагедії можна виділити проблему бездіяльності та активності, пошук справедливості, стосунки з владою, сумнів у моральних підставах світу.

Гамлет намагається знайти моральний закон у світі, що здається безладним і несправедливим. Його знамениті монологи, такі як «Бути чи не бути», стали не лише епіфанічними моментами трагедії, а й філософськими каменями, навколо яких виявляються питання про суть існування, цінність життя, боротьбу між особистими принципами і зовнішнім тиском. Це єдиний в історії театру персонаж, що з таким розмахом ставить питання про природу моралі і людської свободи.

У рамках шкільної програми літератури образ Гамлета виступає не лише як герой драматичної п'єси, але й як модель культурного мислення, яка дозволяє школярам розглядати морально-етичні дилеми, з якими стикаються не лише літературні персонажі, а й реальні люди. Образ Гамлета відкриває перед учнями можливість дослідження таких універсальних проблем, як моральний вибір, співвідношення добра і зла, правди і брехні, честі та компромісу.

Школярі, вивчаючи трагедію, мають змогу не лише зрозуміти механізми внутрішніх конфліктів, але й поставити перед собою питання, які стосуються кожної людини: що таке справедливість? Чи можливо знайти істину в світі, де вона здається відносною? Як чинити правильно, коли кожен вибір має свої наслідки? Модель культурного мислення, запропонована Гамлетом, дає змогу глибше зрозуміти не лише літературний контекст, але й власне буття.

Поняття гамлетизму у літературознавстві стосується не лише сюжету й драматургічної побудови трагедії Вільяма Шекспіра Гамлет, але й антропонімічної моделі, тобто способу, у який ім'я героя стає маркером специфічної моделі людського буття. Як зауважують дослідники рецепції твору, «The idea of Hamletism as an attitude to life... developed after the Romantics

freed Hamlet the character from the play into an independent existence as a figure embodying nobility... but disabled from action by a sense of inadequacy...». Отже, гамлетизм сформувався як сукупність ідей, що представляють собою певне ставлення до життя, пов'язане з роздумами, меланхолією та невирішеністю, які виходять за межі первісного драматичного тексту. Це означає, що ім'я *Гамлет* у літературній традиції вийшло за межі власного імені персонажа і стало антропонімом – символом певної моделі людської ідентичності, переживань і вибору, що можна осмислювати філософськи й педагогічно.

Антропонімічна модель у літературознавстві – це підхід, що враховує значення власних імен (антропонімів) як структуроутворюючого елементу художнього твору, здатного виявляти смислові нашарування тексту, психологічні й культурні смисли героя. Такі антропонімічні підходи розвинули ономастику як науку про власні назви у тексті, що доповнює класичний літературний аналіз.

У трагедії *Гамлет* власне ім'я героя виступає не лише як маркер персонажа, але й як семантичний центр, що інтенціює такі ключові питання людського досвіду, як вибір, відповідальність, сумнів, ідентичність і світогляд. У цьому значенні гамлетизм стає антропонімічною моделлю, котра може бути використана для осмислення особистісних питань учнів на уроках літератури – не тільки як літературна тема, а як спосіб рефлексії над власним «я» та життєвими виборами.

Також антропонімічна модель *гамлетизму* на уроках літератури дає змогу організувати навчальний процес так, щоб учні:

- розглядали ім'я Гамлета як знаковий елемент, що репрезентує певну «модель особистості» в культурній традиції;
- усвідомлювали, що власні імена персонажів несуть смислове навантаження, пов'язане з характеристиками героя, його виборами, внутрішніми суперечностями та історичною значущістю;

- аналітично осмислювали, як антропонімічні моделі відображають універсальні антропологічні питання (сенси буття, моральна відповідальність, етика дії/бездіяльності).

Це важливо, оскільки ім'я персонажа може стати точкою входу для міжпредметних роздумів – наприклад, у філософії (екзистенціальні питання), психології (особистісний розвиток), історії культури (формування культурних архетипів).

На уроках літератури в контексті антропоніма «Гамлет» можна запропонувати учням серію завдань:

1) Пояснити, як ім'я «Гамлет» резонує з моделлю героя, що роздумує над буттям і робить вибір, неначе стоїть між різними життєвими варіантами.

2) Запропонувати порівняння моделі гамлетизму з іншими літературними типами (наприклад, з героями романтизму чи модернізму, які розглядають питання ідентичності).

3) Створення питань для дискусії на кшталт:

- Чому *гамлетизм* як антропонімічна модель досі актуальний для сучасної молоді?

- Які сучасні персонажі в літературі чи кіно можуть бути вираженням *гамлетизму*?

Такі завдання сприяють глибшому розумінню тексту і створюють умови для особистісних висновків учнів, поєднуючи літературний аналіз із їхнім власним життєвим досвідом.

Антропонімічна модель *гамлетизму* є корисним інструментом у навчанні літератури, оскільки вона, що забезпечує семантичну глибину літературного осмислення героя; перетворює роботу з текстом на рефлексивну діяльність, що пов'язує літературний матеріал із життєвими питаннями учнів; допомагає розвивати навички критичного мислення через аналіз функції власних імен у тексті.

У процесі вивчення трагедії В. Шекспіра «Гамлет» особливу роль відіграє антропонім головного героя, який у шкільному курсі літератури набуває узагальненого, концептуального значення. Ім'я «Гамлет» виходить за межі власної назви персонажа й перетворюється на культурно-мисленнєву модель, за допомогою якої вчитель може формувати в учнів уміння аналізувати складні морально-етичні ситуації.

З методичної точки зору, антропонім «Гамлет» доцільно розглядати як ключове поняття уроку, навколо якого вибудовується аналіз характеру, конфлікту та проблематики твору. Такий підхід відповідає компетентнісній парадигмі освіти, оскільки сприяє розвитку критичного мислення, етичної рефлексії та навичок аргументованого висловлення власної позиції.

Ключовим прикладом осмислення морально-етичної проблематики, пов'язаної з образом Гамлета, є його монолог «Бути чи не бути – ось в чім питання». У цьому фрагменті трагедії антропонім «Гамлет» набуває узагальненого значення й виходить за межі індивідуального імені, перетворюючись на символ людини, що перебуває в ситуації екзистенційного вибору.

Гамлет розмірковує над альтернативою: пасивно зносити «удари й стріли люті долі» чи активно протистояти злу. Важливо, що вибір не зводиться лише до питання життя і смерті – він має глибоке моральне підґрунтя. Герой усвідомлює відповідальність за кожну дію, що зумовлює його вагання. Таким чином, ім'я Гамлет у шкільному курсі літератури стає знаком внутрішньої боротьби між обов'язком, страхом і моральною відповідальністю.

Важливим епізодом для аналізу моральної позиції Гамлета є сцена зустрічі з Привидом короля. Саме в цій сцені Гамлет уперше постає перед необхідністю здійснення помсти, що традиційно сприймається як моральний обов'язок сина. Проте герой не приймає заклик до дії без критичного осмислення.

Його сумнів щодо правдивості слів Привида («Дух це, може, злий...») демонструє раціональність і моральну обережність персонажа. Гамлет не дозволяє собі діяти імпульсивно, оскільки прагне не лише помсти, а справедливості. У цьому контексті антропонім «Гамлет» репрезентує тип мислення, у якому моральний закон важливіший за традиційний кодекс честі.

Сцена «Мишоловки» у п'єсі є яскравим прикладом того, як Гамлет реалізує свою моральну позицію через інтелектуальну, а не фізичну дію. Замість прямого насильства герой використовує мистецтво як інструмент викриття істини.

Цей епізод демонструє, що Гамлет не є бездіяльним у буквальному сенсі, а обирає інший шлях – шлях розуму й етичного аналізу. У шкільному вивченні цей приклад дозволяє показати учням, що моральний вибір може реалізовуватися через нестандартні, ненасильницькі форми дії. Антропонім «Гамлет» у цьому контексті постає як символ критичного мислення та моральної відповідальності інтелектуала.

Складні стосунки Гамлета з Офелією також мають важливе значення для аналізу морально-етичної проблематики. З одного боку, герой виявляє почуття до дівчини, з іншого – свідомо відштовхує її, усвідомлюючи неможливість щирих стосунків у світі брехні та інтриг.

Жорстокість Гамлета у сцені розмови з Офелією («Іди в монастир») не є проявом цинізму, а радше результатом внутрішнього розламу між почуттям і моральною місією. Для шкільного аналізу цей приклад важливий як ілюстрація того, що моральний вибір часто має трагічні наслідки не лише для того, хто його робить, а й для оточення.

У фіналі трагедії Гамлет демонструє зміну світоглядної позиції. Його слова «Є провидіння і в падінні горобця» свідчать про прийняття невідворотності долі й водночас про внутрішню готовність діяти. Якщо на початку трагедії герой прагне абсолютної моральної ясності, то наприкінці він доходить усвідомлення обмеженості людського пізнання.

Таким чином, антропонім «Гамлет» у завершенні твору символізує не сумнів, а зрілу моральну позицію, засновану на відповідальності й прийнятті життя у всій його складності. Це дає змогу в шкільному курсі простежити еволюцію героя як шлях формування моральної свідомості. Наведені приклади текстуального аналізу засвідчують, що антропонім «Гамлет» у шкільному курсі літератури функціонує не лише як ім'я персонажа, а як культурний код, через який осмислюються фундаментальні морально-етичні проблеми: вибір, відповідальність, справедливість, співвідношення дії та рефлексії. Саме тому образ Гамлета залишається актуальним і цінним для формування гуманістичного світосприймання та критичного мислення. Шекспірівський «Гамлет» – це не лише класичний літературний персонаж, а й культурний архетип, що з кожним поколінням набуває нових значень. Образ Гамлета виражає комплекс моральних і філософських проблем, що є актуальними не лише для епохи Шекспіра, але й для сучасної людини. Серед ключових тем трагедії можна виділити проблему бездіяльності і активності, пошук справедливості, стосунки з владою, сумнів у моральних підставах світу.

Гамлет намагається знайти моральний закон у світі, що здається безладним і несправедливим. Його знамениті монологи, такі як «Бути чи не бути», стали не лише епіфанічними моментами трагедії, а й філософськими каменями, навколо яких виявляються питання про суть існування, цінність життя, боротьбу між особистими принципами і зовнішнім тиском. Це єдиний в історії театру персонаж, що з таким розмахом ставить питання про природу моралі і людської свободи.

Характерним для навчального процесу є систематизація знань з різних предметів, встановлення міжпредметних зв'язків. Все це створює ґрунт для оволодіння загальними законами природи і суспільного життя, що призводить до формування наукового світогляду. Старший школяр у своїй навчальній роботі упевнено користується різними розумовими операціями, міркує логічно, запам'ятовує осмислено. У той же час пізнавальна діяльність старшокласників

має свої особливості. Якщо підліток хоче знати, що собою являє те чи інше явище, то старший школяр прагне розібратися в різних точках зору на це питання, скласти думку, встановити істину. Школярі люблять досліджувати та експериментувати, творити і створювати нове, оригінальне.

Саме читання спонукає до постановки екзистенційно важливих запитань і пошук на них відповідей. Саме від сприйнятого в книжках художнього й психологічного досвіду залежить формування свідомості наших старшокласників, які хочуть бути успішними творцями сьогодення, активними громадянами України як країни європейської і «країни культури». Важливо навчити старшокласників усвідомлено ставитися до читання, формувати власну естетичну траєкторію самоосвіти, розвивати художній смак. Це сприятиме розвитку креативності, творчого мислення, яке дає можливість бути соціально активною особистістю, готовою жити у відкритому громадянському суспільстві, сформованому на принципах гідності, поваги до іншого, демократизму тощо.

Дослідження теми антропонімічна модель гамлетизму в шкільному курсі літератури демонструє наведений далі конспект уроку із зарубіжної літератури у 10 класі.

Тема: Антропонім Гамлет як культурний код у літературі та культурі. Роль художньої деталі в розкритті характеру, ідеї. Аналіз антропонімічну моделі гамлетизм.

Навчальна мета: розкрити значення імені Гамлет як культурного коду та символу специфічної моделі особистості, аналізувати образи, художні засоби особливості композиції; висловлювати власні роздуми про проблеми, порушені у творі, поведінку героїв, навчити учнів критичного мислення;

Розвивальна мета: уміння виявляти власні почуття і поважати почуття інших, розвивати навички літературного та психологічного аналізу персонажів через антропонімічну модель, аналізувати проблемну ситуацію та знаходити шляхи її розв'язання;

Виховна мета: виховання розсудливості, моральної стійкості, гуманних принципів у взаєминах між людьми; усвідомлення високого сенсу буття та філософсько-моральних норм.

Обладнання: портрет письменника, видання твору, ілюстрацій до нього, словник літературознавчих термінів

Тип уроку: урок-спостереження над текстом художнього твору

Перебіг уроку

To be, or not to be, that is the question:

Whether 'tis nobler in the mind to suffer

The slings and arrows of outrageous fortune,

Or to take arms against a sea of troubles

And by opposing end them.

By William Shakespeare

I. ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ МОМЕНТ

II. МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Слово вчителя

- Що означає ім'я Гамлет у культурі?
- Чому воно стало символом певного типу особистості?

Антропонім – це власна назва людини.

Гамлет давно перестав бути просто ім'ям персонажа з трагедії В. Шекспіра. Гамлет маркує ситуацію морального вибору, зіткнення ідеаліста з недосконалим світом. Це культурний код, символ, що зберігає колективну пам'ять про певну модель поведінки та філософського світосприйняття. Кожна епоха (романтизм, модернізм, постмодернізм) «зчитує» цей код по-своєму: від «слабкодухого мрійника» до «активного борця проти системи».

III. СПРИЙНЯТТЯ І ЗАСВОЄННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Актуалізація знань:

- Обговорення сюжету трагедії (Гамлет, принц Данії).

- Вступ до поняття гамлетизму як культурного та психологічного феномену:

«Hamlet is a play meant to teach readers how to think: (Haughey, 2024)

- Повторення знання про головних персонажів і ключові мотиви (помста, сумнів, моральна дилема).

2. Аналіз антропонімічної моделі «Гамлетизм»

2.1. Гамлетизм – це психологічне та соціально-філософське поняття, що виникло на основі інтерпретації образу.

2.2. Складові моделі:

Інтроекція: Постійний самоаналіз, що домінує над волею.

Скепсис: Сумнів у доцільності будь-якої дії («Бути чи не бути?»).

Моральний максималізм: Неможливість іти на компроміс зі злом.

Трагічний розрив: Невідповідність між усвідомленням недосконалості світу та неможливістю його змінити самотужки.

3. Еволюція поняття:

XIX століття: Гамлетизм як хвороба волі, надмірна рефлексія.

XX-XXI століття: Гамлетизм як інтелектуальний спротив тоталітаризму та духовній пустці.

4. Робота з цитатами

Учні читають і аналізують конкретні цитати з п'єси, співвідносячи їх з антропонімічною моделлю гамлетизму.

Цитата	Аналіз
«To be, or not to be: that is the question»	Виражає сумнів і моральну дилему, характерну для гамлетизму; ім'я Гамлет стає символом філософської рефлексії над життям і смертю.
«Something is rotten in the state of Denmark»	Символізує гострий соціально-політичний погляд героя; ім'я пов'язане із спостереженням і

	здатністю бачити приховані проблеми.
«Frailty, thy name is woman!»	Психологічна характеристика героя: сприйнятливність до моральних норм і конфлікт між ідеалом і реальністю.
«The play's the thing wherein I'll catch the conscience of the king»	Ім'я Гамлет – код активного розуму і здатності використовувати інтелект для впливу на реальність.

5. Таблиця для аналізу імен персонажів

Учні заповнюють таблицю, співвідносячи ім'я персонажа з культурним кодом і психологічною характеристикою:

Ім'я персонажа	Культурний код	Психологічна характеристика
Гамлет	Філософська рефлексія, сумнів, моральна дилема	Меланхолія, роздуми, невпевненість у діях
Клавдій	Влада, зрада, політична амбіція	Цинізм, прагматизм, моральна гнучкість
Гертруда	Материнство, родинна позиція, моральні компроміси	Сумнів, залежність, емоційна слабкість
Офелія	Чистота, невинність, жертва обставин	Підпорядкованість, емоційна вразливість
Гораціо	Дружба, розуміння, стабільність	Розсудливість, моральна стійкість

6. Дискусійна робота

Питання для обговорення в групах:

1. Які сучасні літературні або кіноперсонажі можуть відображати гамлетизм?

2. Як ім'я Гамлет функціонує як культурний код для сучасної аудиторії?

IV. ПІДСУМОК УРОКУ

1. Учні відповідають на рефлексивне питання:

- Що ви дізналися про антропонімічні коди і їхнє значення для розуміння персонажів та культури?

2. Вчитель підсумовує ключові результати: ім'я персонажа = культурний код = психологічна модель.

V. ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ

Створити коротке есе, малюнок або сценку, де вони показують, як власне ім'я персонажа, яке стає кодом його особистості. Використовувати цитати з п'єси.

Отже, у рамках шкільної програми літератури образ Гамлета виступає не лише як герой драматичної п'єси, але й як антропонімічна модель культурного мислення, яка дозволяє школярам розглядати морально-етичні дилеми, з якими стикаються не лише літературні персонажі, а й реальні люди. Образ Гамлета відкриває перед учнями можливість дослідження таких універсальних проблем, як моральний вибір, співвідношення добра і зла, правди і брехні, честі та компромісу. Школярі, вивчаючи трагедію, мають змогу не лише зрозуміти механізми внутрішніх конфліктів, але й поставити перед собою питання, які стосуються кожної людини: що таке справедливість? Чи можливо знайти істину в світі, де вона здається відносною? Як чинити правильно, коли кожен вибір має свої наслідки? Модель культурного мислення, запропонована Гамлетом, дає змогу. Один із головних аспектів, що робить цей образ надзвичайно універсальним, — це те, як Гамлет намагається знайти внутрішню істину у світі, що повний обману і фальші. Можливість переосмислення Гамлета у нових культурних контекстах дає змогу шукати відповіді на питання, що турбують людство вже століттями.

Для викладання трагедії «Гамлет» в школі важливим є не лише дослідження літературних характеристик персонажа, але й вивчення його як культурної і філософської моделі. Уроки літератури, на яких вивчається

трагедія Шекспіра, мають на меті не тільки розкриття сюжету і характеристик героїв, але й стимулювання учнів до самостійних філософських роздумів. Антропонім Гамлет дозволяє залучити учнів до аналізу складних моральних ситуацій, у яких кожна дія або бездіяльність має свої наслідки.

Участь учнів у дискусіях про моральний вибір Гамлета дає їм можливість більш свідомо оцінювати свої власні рішення, рефлексувати над питаннями сумніву, відповідальності та особистої гідності. Таким чином, образ Гамлета не лише збагачує шкільну програму, а й допомагає формувати в учнях критичне і культурно усвідомлене мислення, глибше зрозуміти не лише літературний контекст, але й власне буття.

Висновки до розділу 2

У другому розділі було проаналізовано методичні підходи до вивчення творчості Вільяма Шекспіра, зокрема трагедії «Гамлет», в освітньому просторі України та Великої Британії, а також досліджено роль ключового антропоніма як дидактичного інструменту. Проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки.

В українській освітній системі трагедія «Гамлет» посідає центральне місце у вивченні літератури Відродження. Чинні програми акцентують увагу на філософсько-етичній проблематиці твору, еволюції світового образу та понятті «гамлетизму». Підручники спрямовані на формування в учнів здатності інтерпретувати вічні образи, проте спостерігається тенденція до посилення культурологічного контексту та порівняльного аналізу різних перекладів.

Британська методика викладання робить акцент на перформативності, що суттєво відрізняє її від вітчизняної. У школах Великої Британії текст сприймається не лише як літературний твір, а як сценарій для дії. Концептуальні засади базуються на методах «active Shakespeare» (активного Шекспіра), що включають імпровізацію, театральні практики та аналіз

сценічних постановок – це дозволяє учням глибше відчувати динаміку мови та психологічну складність персонажів через власний емоційний досвід.

Антропонім «Гамлет» у шкільному курсі виступає не просто як власна назва персонажа, а як потужний навчальний інструмент — когнітивна метафора. Вивчення цього імені дозволяє вчителю інтегрувати літературознавчі, етичні та психологічні аспекти навчання. Через дешифрування антропоніма учні опановують поняття «вічного образу», простежують трансформацію змісту імені від історичного прототипу до сучасного культурного символу, що сприяє розвитку критичного мислення та розумінню тяглості європейської культурної традиції.

Порівнявши дві системи освіти та підходи щодо викладання трагедії «Гамлет», можна говорити про доцільність запозичення елементів британської методики, зокрема елементів театралізації в українську школу для подолання певної академічної відстороненості при вивченні класики, що зробить процес засвоєння філософських ідей Шекспіра більш жвавим та особистісно значущим для сучасного учня.

Ще одним з найбільш знакових аспектів у викладанні літератури у школі є введення поняття «антропонім», безпосередньо антропонімічної моделі гамлетизму. Ім'я Гамлет, головного героя однойменної трагедії Вільяма Шекспіра, стало символом глибоких морально-етичних проблем і філософських роздумів, що проникають в усі сфери життя. Вивчення антропоніму Гамлет в контексті шкільної програми дає можливість не лише розглянути структуру персонажа, а й залучити учнів до важливих культурних і філософських дискусій.

У літературознавстві антропонім «Гамлет» набуває статусу символу глибоких моральних пошуків. Власне, сам Гамлет у своєму прагненні зрозуміти суть людського існування стає відображенням універсальних людських проблем: вибору між добром і злом, справедливістю і помстою, чесністю і лицемірством. Ця антропонімічна модель стала символом внутрішнього

конфлікту, невизначеності й пошуку відповідей на важливі питання буття, що здатне викликати у читача роздуми про суть людської природи.

Тому, потрібно зауважити, що у методиці викладання трагедії В. Шекспіра антропонім гамлетизм виступає ефективним дидактичним інструментом формування морально-етичного, критичного та культурного мислення учнів. Комплексне поєднання текстуального аналізу з інтерактивними методами навчання дозволяє зробити вивчення твору не лише літературознавчим, а й світоглядно значущим.

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі здійснено комплексне дослідження антропоніма «Гамлет» та феномена «гамлетизму» як лінгвокультурних кодів і дидактичних інструментів у процесі викладання літератури. Результати дослідження дозволяють сформулювати такі висновки:

Теоретико-семіотичний аналіз засвідчив, що антропонім «Гамлет» у сучасному гуманітарному знанні трансформувався з власної назви літературного персонажа у складний семіотичний знак. Він акумулює в собі архетипні смисли (пошук істини, жертовність, інтелектуальна рефлексія) і функціонує як універсальна модель людської поведінки – «гамлетизм». Встановлено, що цей термін є ключовим для розуміння європейської ідентичності та морально-етичного вибору особистості.

Дослідження місця трагедії «Гамлет» в освітньому просторі України підтверджує її статус фундаментального тексту в курсі зарубіжної літератури. Проаналізовані програми та підручники демонструють перехід від спрощеного соціологічного трактування образу до філософсько-антропологічного. Проте виявлено потребу в оновленні методичного інструментарію через впровадження методів, що дозволяють учням дешифрувати «гамлетизм» як актуальний життєвий сценарій, а не лише літературний факт.

Порівняльний аналіз української методики викладання літератури із британською виявив суттєвий потенціал для модернізації вітчизняної літературної освіти. Концептуальні засади викладання в школах Великої Британії, що ґрунтуються на «діяльнісному шекспірознавстві» (performance-based approach), пропонують вивчати трагедію «Гамлет» через дію, голос та простір. Такий підхід робить антропонімічну модель персонажа ближчою для учня, перетворюючи текст на живий досвід.

Обґрунтовано використання антропоніма «Гамлет» як навчального інструменту. Запропонована «антропонімічна модель» у вивченні твору дозволяє структурувати навчальний процес навколо еволюції імені: від

історичної легенди про Амлета до літературного героя Шекспіра і, зрештою, до загальнолюдського символу «гамлетизму». Це сприяє розвитку в учнів навичок критичного мислення, здатності до компаративного аналізу та розуміння семіотики культури.

Перспективність дослідження полягає у подальшій розробці прикладних вправ, що поєднують літературознавчий аналіз імені з театральними постановками. Це дозволить сформувати у школярів цілісне уявлення про Шекспіра як сучасного автора, чії образи-антропоніми продовжують структурувати моральні та інтелектуальні пошуки людства у XXI столітті.

Антропонім «Гамлет» дійсно має глибокий культурний і філософський контекст, що виходить далеко за межі простої ідентифікації персонажа. У шкільному курсі літератури це ім'я не тільки символізує героя твору Вільяма Шекспіра, а й стає важливим інструментом для осмислення широкого спектра морально-етичних проблем. Ім'я «Гамлет» у контексті Шекспірівської трагедії часто асоціюється з питаннями внутрішнього конфлікту, морального вибору, бездіяльності, відплати, честі та справедливості. Це ставить перед читачем складні питання, на які немає однозначних відповідей.

У літературі Гамлет виступає як персонаж, котрий шукає сенс життя та правильний шлях у світі, що здається йому аморальним та несправедливим. Його знамениті монологи (як-от «Бути чи не бути») стали відомими філософськими роздумами про людську природу та існування. Вони відкривають можливості для роздумів про моральний вибір у критичні моменти життя та вчинки, навіть коли здається, що їхні наслідки непередбачувані чи невизначені.

Отже, застосування антропонімічної моделі гамлетизм в шкільному курсі дозволяє розглядати образ Гамлета як символ гуманістичного ідеалу, який, хоча й бореться з внутрішнім сумнівом і трагічними обставинами, все ж намагається зберегти власну гідність і моральні принципи. Водночас цей образ показує

небезпеку надмірної рефлексії, яка може призвести до бездіяльності та руйнування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Антологія світової філософії : у 3 т. / за ред. В. І. Шинкарука. Київ : Наукова думка, 1984–1986.
2. Антропонім // Українська мова : енциклопедія / уклад. І. М. Желєзняк. Київ : Українська енциклопедія, 2000. С. 254.
3. Белей Л. О. Українська антропонімія: проблеми теорії. Ужгород : Гражда, 2002. 320 с.
4. Богосвятська А. І. Гейміфікація шекспірівського уроку: квести, меми, нейромережі. Всесвітня література в школах України. 2025. № 2. С.23–34.
5. Бондаренко І. В., Кваша Т. Г. Лінгвофілософський аспект семантики антропонімів. Мова. 2021. № 35. С. 134–141.
6. Блум Г. Шекспір: винахід людського. Київ : Темпора, 2017. 520 с.
7. Будний В., Ільницький М. Порівняльне літературознавство. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 243 с.
8. Бутенко Г. П. Діагностування навчальних досягнень учнів у системі шкільної освіти Великої Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2006. 20 с.
9. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2009. 1736 с. URL: <https://archive.org/details/velykyislovnyk> (дата звернення: 29.04.2025).
10. Висоцька Н. О., Пацанівська Л. І., Фесенко В. І. Зарубіжна література : підручник для 8 класу. Київ : Бліц, 2004. 304 с.
11. Вітченко А. О. Виразник ренесансних ідеалів. Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2003. № 10. С. 22–23.
12. Волощук Є. Зарубіжна література. 10 клас. Київ : Генеза, 2010. 412 с.

13. Вольтер. Листи про англійців. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Voltaire/Vybrani_tvory_vyd_1932.pdf (дата звернення: 29.04.2025).
14. Герасимчук В. А., Нечипоренко А. Ф. Антропоніми: історія і сучасність. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2002. 286 с.
15. Горенок Г. Ю. Особливості інтерпретації шекспірового «Гамлета» в європейській літературі першої половини ХХ століття. Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. 2009. Вип. 45. С. 66–69.
16. Гудманян А. Г. Відтворення власних назв у перекладі : дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.16. Київ, 2000. 392 с.
17. Даренський В. Ю. Діалогічні механізми формування культурної ідентичності. Актуальні проблеми духовності. Кривий Ріг, 2007. С. 39–45.
18. Дишлюк Ю. Зарубіжна література. 8 клас. Київ : Ленвіт, 2002. 144 с.
19. Дітькова С. Ю. Череп Йорика: методика осмислення трагедій Шекспіра. Зарубіжна література в навчальних закладах. 2000. № 6. С. 8–13.
20. Енглер Б. Пасажі, якими ми живемо: Шекспір у європейській культурі. Шекспірівський дискурс. Запоріжжя, 2010. Вип. 1. С. 167–177.
21. Жайворонок В. В. Українська етнолінгвістика. Мовознавство. 2001. № 5. С. 48–63.
22. Зарубіжна література. 10–11 класи : навчальна програма. Київ : МОН України, 2022.
23. Заблоцька Л. М. Дидактичні основи мовної підготовки учнів у початкових школах Великої Британії в другій половині ХХ ст. – початку ХХІ ст.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Івано-Франківськ. 2010. 20 с.

24. Затонський Д. Вільям Шекспір. URL: http://www.ae-lib.org.ua/texts/zatonsky_william_shakespeare_ua.htm (дата звернення: 17.05.2025).
25. Ібрагімова Л.В., Медведєва С.О. Порівняння тенденцій розвитку освіти в Україні та Великій Британії. Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина». 2023. № 8(26). С.33–38.
26. Ісаєва О. О. Концептуальні засади сучасної літературної освіти. Всесвітня література в школах України. 2024. № 1. С. 2–6.
27. Кадочнікова О. В. Антропонімна система України : дис. ... д-ра філол. наук. Київ, 2018. 314 с.
28. Кирилюк З. В. Драматургія Шекспіра. Зарубіжна література в навчальних закладах. 2000. № 2. С. 47–53.
29. Кочерган М. В. Вступ до мовознавства. Київ : Академія, 2001. 186 с.
30. Крупеньова Т. І. Структурно семантичні особливості антропонімів роману Є. Положія «Іловайськ», 2018. 205 с.
31. Куцевол О. М. «Ключ, котрим Шекспір відкрив своє серце», або Таємниці англійського класика. Зарубіжна література в навчальних закладах. 1998. № 11. С. 6–11.
32. Лазаренко Д. М. «Гамлет» В. Шекспіра як метатекст пізнього Ренесансу : дис. ... канд. філол. наук. Київ, 2011. 219 с.
33. Луков 2011, с. 210 Луков В. Культ. Шекспірівський дискурс. Запоріжжя : КПУ, 2011. Вип. 2. С. 202–220
34. Мільтон Дж. Шекспір. URL: <http://www.ukrlib.com.ua/books-zl/printthebookzl.php?id=262&bookid=1&sort=0> (дата звернення: 12.06.2025)
35. Мілютіна О. К. Полікультурна освіта учнів середньої загальноосвітньої школи в Великій Британії: автореф. дис. на здобуття

- наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Житомир, 2008. 20 с.
36. Мірошніченко Л. Зарубіжна література. 10 клас. – К. : Оріон
 37. Мірошніченко Л. Ф. (молодша) «Цифровий шекспірівський простір: робота з корпусом текстів» Дидактика. 2024. № 6. С.14–17.
 38. Ніколенко О. М., Орлова О. В., Ковальова Л. Л. Зарубіжна література. 10 клас. Київ : Грамота, 2018. 208 с.
 39. Німчук В. В. Проблеми української ономастики. Київ, 1996. 220 с.
 40. Ономастика. Вікіпедія. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/ Ономастика](https://uk.wikipedia.org/wiki/Ономастика) (дата звернення: 29.04.2025).
 41. Пронкевич 2010, с. 263 40. Пронкевич О. Шекспір і популярна культура. Шекспірівський дискурс. Запоріжжя : КПУ, 2010. Вип. 1. С. 262–272.
 42. Скрипник Л., Дзятківська Н. Власні імена людей. Київ : Наукова думка, 2005. 334 с.
 43. Снігірьова В. В. «Діалогічне прочитання трагедії Шекспіра: Гамлет vs Лаерт» Українська мова і література в школі. 2024. № 3. С 28–31.
 44. Торкут Н. М. Гамлетизм: українська версія. Ренесансні студії. 2015. Вип. 23–24. С. 147–180.
 45. Торкут Н. М. «Шекспір у дзеркалі епохи: як викладати біографію митця в сучасній школі» // Всесвітня література в школах України. 2024. № 4. С. 101–109.
 46. Хитрова-Бранц Т. В. Міфологізація та деміфологізація творчості В. Шекспіра в Німеччині кінця XVIII – першої половини XIX ст. Гуманітарний вісник. Серія : Іноземна філологія : всеукраїнський збірник наукових праць. Черкаси, 2007. С. 161–168.
 47. Хроменко І. А. Вільям Шекспір: стратегії візуалізації біографії. Зарубіжна література в школах України. 2023. № 10. С.25–30.
 48. Черняк Ю. І. Специфіка актуалізації ціннісної семантики «Гамлета» : автореф. дис. ... канд. філол. наук. Київ, 2011. 186 с.

49. Чорноус О. В. Антропоніми як базові складники онімної системи / О. В. Чорноус Записки з українського мовознавства. 2021. Вип. 28. С. 138–148
51. Bate J. *The Genius of Shakespeare*. Oxford : Oxford University Press, 2008. 201 p.
52. Bruccoli, M. J. *Some Sort of Epic Grandeur: The Life of F. Scott Fitzgerald*. 2nd rev. ed. Columbia, SC : University of South Carolina Press, 2002. 715 p.
53. Cieślikowa A., Rzetelska-Feleszko E. *Antroponimy w językach słowiańskich Słowiańska onomastyka*. Warszawa : PAN, 1990. S. 45–60.
54. Eaglestone R. *Doing English: A Guide for Literature Students*. London : Routledge, 2000. 134 p.
55. Foakes R. A. *The Reception of Hamlet*. Shakespeare Survey. 1992. Vol. 45. P. 1–14.
56. Gardiner A. *The Theory of Proper Names*. London : Oxford University Press, 1954. 121 p.
57. Gibson R. *Teaching Shakespeare*. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. 84 p.
58. Green S. *Shakespeare and Education*. London : Bloomsbury, 2012. 72 p.
59. Hazlitt W. *Table-Talk*. New York : Kessinger Publishing, 2004. 328 p.
60. Kott J. *Szekspir współczesny*. Warszawa : Państwowy Instytut Wydawniczy, 1965. 474 s.
61. Lichtenberg 1997, c. 26 Lichtenberg G. C. On David Garrick as Hamlet in his Own Adaptation at the Theatre Royal, Drury Lane, London. *Shakespeare in the theatre. Ananthology of criticism* / ed. by S. Wells. Oxford : Clarendon Press, 1997. P. 24–28
62. Olive S., Elliott V. *Secondary Shakespeare in the UK: pedagogies and practice*. Changing English. 2023. Vol. 30(4). P. 402–413.

63. Pope A. Preface to Shakespeare. URL : <http://andromeda.rutgers.edu/~jlynch/Texts/pope-shakespeare.html> (accessed: 19.05.2025).

64. Rosenblatt L. Literature as Exploration. New York : MLA, 1995. 302 p.

65. Sysoieva Ye. S. Evaluative anthroponyms as elements of English onomastic worldview *Studia Germanica, Romanica et Comparatistica*. 2025. Vol. 21, Issue 1 (51). P. 45–54.

66. Taylor G. Reinventing Shakespeare. London : Hogarth Press, 1990. 461 p.